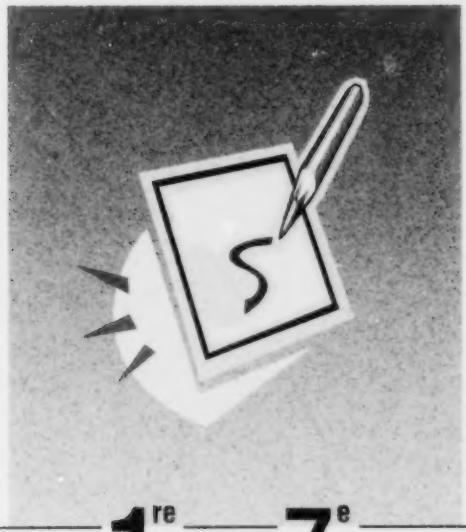
Banque de stratégies d'écriture

Pour un enseignement explicite



De la 1re à la 7e année

Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde –
immersion de 1998

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

Banque de stratégies d'écriture

Pour un enseignement explicite

De la 1re à la 7e année

Document d'appui
pour les programmes d'études de
français langue première
et de français langue seconde – immersion de 1998

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies d'écriture pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 de la 1re à la 7e année.

ISBN 0-7785-1335-1

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre II. Territoires du Nord-Ouest. Éducation, Culture et Formation.

PC2068.C2.A333 2002 440.707123

Remarque. *– Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2002, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 3
Introduction 5
Organisation du document 6

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 9

La préparation (1re temps) 10
• Motivation à l'apprentissage 10
• Activation des connaissances antérieures 11
• Exploration de l'objet d'apprentissage 12

La réalisation (2e temps) 13
• Modelage – Planification de l'enseignement 13

L'intégration (3e temps) 23
• Transfert des connaissances 23

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES TÂCHES ET DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE 29

Introduction 30
Présentation des tâches d'écriture 31
Présentation des stratégies contenues dans la banque 32
Présentation de chaque stratégie 33

Partie A :
PREMIER CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE 35

Première tâche : Texte descriptif – 1re année FR et IMM 37
Deuxième tâche : Texte narratif – 3e année FR et IMM 53

Planification de l'écriture 69
• Stratégies de planification 69
Regroupements 71
• Analyse et modelage des stratégies de planification 72

Gestion de l'écriture 89
• Stratégies de gestion (présentées par catégories) 90
Particularités de la banque d'écriture 91
• Analyse et modelage des stratégies de gestion 98

Évaluation de l'écriture 131
• Stratégies d'évaluation 131
• Analyse et modelage des stratégies d'évaluation 132

Partie B :
DEUXIÈME CYCLE DE L'ÉLÉMENTAIRE 137

Troisième tâche : Texte descriptif – 5e année FR et IMM 139
Quatrième tâche : Texte narratif – 6e année FR et IMM 157

Planification de l'écriture 173
• Stratégies de planification 173
Regroupements 175
• Analyse et modelage des stratégies de planification 177

Gestion de l'écriture 209
• Stratégies de gestion (présentées par catégories) 210
Particularités de la banque d'écriture 211
• Analyse et modelage des stratégies de gestion 222

Évaluation de l'écriture 273
• Stratégies d'évaluation 273
• Analyse et modelage des stratégies d'évaluation 274

ANNEXES 279

Suggestions de lecture et de sites Web 337
Références 339

103-07473/

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 10

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écriture 11

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écriture 12

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 22

5e activité : Planification d'un RAS 24

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 25

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

• La motivation à l'apprentissage 10

• L'activation des connaissances antérieures 11

• La métacognition 12

• La validation des connaissances 13

• Le modelage 14

• Les trois temps de la démarche d'apprentissage 23

Introduction

La banque de stratégies d'écriture s'adresse aux enseignants de l'élémentaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture. Elle fait partie d'un ensemble de banques de stratégies* élaborées par Alberta Learning dans le but de faciliter la mise en œuvre des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à l'écriture que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 dans la section « Écriture » (RAS : É1 et É2) et les RAS d'écriture que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 dans la section « Production écrite » (RAS : PÉ3, PÉ4 et PÉ5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de l'écriture avec vos élèves afin qu'ils deviennent des scripteurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *L'ensemble des banques de stratégies comprend huit composantes : quatre documents à l'élémentaire et quatre documents au secondaire. Ces documents portent sur les domaines langagiers suivants : l'écoute, l'exposé et l'interaction, la lecture et l'écriture.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont* ***observables*** *et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A et sont* ***mesurables****. Contrairement aux autres banques de stratégies, nous traitons de quelques RAS mesurables dans ce document, à l'étape de gestion d'un projet d'écriture.*

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de l'écriture :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages

La préparation (1re temps)

10 • Motivation à l'apprentissage
11 • Activation des connaissances antérieures
12 • Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

13 • Modelage – Planification de l'enseignement
15 – Planification d'un RAS
17 – Planification de la démarche d'apprentissage
20 – Planification d'une tâche d'écriture

L'intégration (3e temps)

23 • Transfert des connaissances
23 – Mise en pratique
24 – Planification d'un RAS
25 – Planification de la démarche d'apprentissage
27 – Planification d'une tâche d'écriture

La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques observables présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 pour le domaine de l'écriture :

Présentation des tâches et des stratégies d'écriture

Pages

30 **Introduction**
31 **Présentation des tâches d'écriture**
32 **Présentation des stratégies contenues dans la banque**
33 **Présentation de chaque stratégie**

Partie A : Premier cycle de l'élémentaire

Pages

37 **Première tâche** : Texte descriptif (1re année – FR et IMM)
37 • Survol
39 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 1re année FR
46 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 1re année IMM

53 **Deuxième tâche** : Texte narratif (3e année – FR et IMM)
53 • Survol
55 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 3e année FR
62 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 3e année IMM

69 **Planification de l'écriture**
69 • Stratégies de planification
71 Regroupements
72 • Analyse et modelage des stratégies de planification

89 **Gestion de l'écriture**
90 • Stratégies de gestion (présentées par catégories)
91 Particularités de la banque d'écriture
98 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

131 **Évaluation de l'écriture**
131 • Stratégies d'évaluation
132 • Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Partie B : Deuxième cycle de l'élémentaire

Pages

139 **Troisième tâche** : Texte descriptif (5e année – FR et IMM)
139 • Survol
141 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 5e année FR
149 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 5e année IMM

157 **Quatrième tâche** : Texte narratif (6e année – FR et IMM)
157 • Survol
159 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 6e année FR
166 • Vue d'ensemble – Planification détaillée 6e année IMM

173 **Planification de l'écriture**
173 • Stratégies de planification
175 Regroupements
177 • Analyse et modelage des stratégies de planification

209 **Gestion de l'écriture**
210 • Stratégies de gestion (présentées par catégories)
211 Particularités de la banque d'écriture
222 • Analyse et modelage des stratégies de gestion

273 **Évaluation de l'écriture**
273 • Stratégies d'évaluation
274 • Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.

Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Mise en application

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écriture

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écriture

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de l'écriture. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de l'écriture, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écriture

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de l'écriture, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de l'écriture. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'écriture.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

Mise en application

Pensez à la dernière tâche d'écriture que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi le projet d'écriture en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'écriture?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écriture

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner l'écriture. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'écriture qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

↓

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de l'écriture;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'écriture en les comparant aux modèles proposés.

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'écriture et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 15 à 21 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Planification d'un RAS

Mise en situation

J'enseigne à la quatrième année. Les élèves à cet âge ont, parfois, certaines appréhensions au moment où ils doivent réviser l'ébauche d'un projet d'écriture. Quand je leur propose un projet d'écriture, ils ont généralement de bonnes idées. Par contre, ils sont souvent plus réticents quand ils doivent réviser leur texte et apporter les correctifs nécessaires. Ils ne savent pas comment identifier les idées ou les phrases qui ont besoin d'être reformulées, améliorer la qualité du texte ou apporter des corrections liées au fonctionnement de la langue (orthographe d'usage, grammaire, etc.). Ils trouvent le processus long et difficile. Pour contrer cette réticence, je me donne comme défi de présenter aux élèves des projets d'écriture susceptibles de les rendre plus habiles à identifier les aspects à réviser. Je vise à leur montrer comment réviser un texte en s'attardant sur un aspect à la fois, plutôt que de tout corriger à la suite d'une seule relecture. Pour y arriver, je me propose de faire de ce projet d'écriture davantage un jeu qu'un écrit officiel. Ils s'amuseront à écrire des invitations ou des affiches publicitaires incitant les gens à participer à une fête, à un événement culturel ou sportif (réel ou fictif, mais réaliste), etc. L'accent sera donc mis sur les moyens que prendra le scripteur ***pour modifier une phrase ou le texte pour y apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément*** (FR et IMM – 3e année) ***ou des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis*** (FR et IMM – 4e année).

Je crois que mon intention est assez claire pour que je puisse planifier mes activités d'écriture sans perdre de vue le résultat d'apprentissage spécifique que je veux atteindre et en choisissant les idées les plus stimulantes et les plus efficaces, lors de ma démarche d'apprentissage.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Apporter les ajustements nécessaires à la planification.
- Expliquer clairement aux élèves l'importance de cet apprentissage.

QUOI

Modifier une phrase ou le texte pour apporter des précisions ou pour l'enrichir, en utilisant un complément ou un groupe du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'exprimer clairement sa pensée et d'ajouter une touche personnalisée à son texte, tout en respectant la structure de la langue française et le public cible.

QUAND

On utilise cette stratégie **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que le lecteur perçoit correctement certaines nuances du message;
- quand on veut varier le type de phrases utilisées ou la façon d'exprimer ses idées;
- quand on veut faire preuve d'originalité ou de style.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manqué de précision ou de concision dans l'expression de ses pensées;
- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des impropriétés de mots ou de structures de phrases;
- on n'a pas atteint son but parce que le public a abandonné la lecture du texte (à cause du manque d'intérêt pour le texte).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte**;
- **apporter des précisions ou enrichir son texte** en utilisant des groupes compléments, des adjectifs, des déterminants, etc.;
- **relire les phrases après y avoir apporté des changements pour en vérifier la pertinence**;
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte.**

Complexité de l'apprentissage

- Comprendre le rôle des groupes du complément, des adjectifs qualificatifs et des déterminants.
- Relever le défi de modifier son texte pour le rendre plus précis et plus riche.
- Vérifier si les modifications apportées sont pertinentes à l'intention de communication.

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- mentionner aux élèves que je suis consciente du fait que réviser un texte est un défi et que j'aimerais leur enseigner une stratégie qui leur permettra de mieux réussir leur production écrite, tout en y prenant plaisir;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur des façons de modifier une phrase ou un texte pour y apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis;
- ajouter qu'ils ont déjà développé quelques habiletés d'écriture susceptibles de faciliter cet apprentissage. Je vais préciser quels sont ces apprentissages.

Activation des connaissances antérieures

Je vais :

- demander aux élèves de penser à des groupes du complément, et ce, à partir de phrases très simples (ex. : C'est un spectacle.) Je vais poser des questions telles que : *Pour qui? Où? Quand? Pourquoi? Quelle sorte de spectacle?* Je vais demander aux élèves de penser à des phrases sérieuses, farfelues, tristes, heureuses, réalistes, imaginaires, etc. : *C'est un spectacle qui vous fera rire aux larmes. C'est un spectacle pour tous ceux et celles qui aiment rêver. C'est un spectacle qui se déroule entièrement sous l'eau. Etc.*
- amener les élèves à choisir un nom (ex. : spectacle) et leur demander de trouver le plus d'adjectifs qualificatifs et de déterminants possibles : *un, le, ce, son, mon, notre, leur, grand, grandiose, magnifique, comique, amusant, magique, enchanteur, inimaginable, incroyable, extraordinaire, etc.*;
- discuter avec les élèves du type d'information que l'on retrouve sur une invitation, quelle que soit sa forme : *carte, affiche, lettre, etc.*

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :

- présenter aux élèves divers exemples et contre-exemples d'invitations (affiches, cartes, lettres, etc.). En équipes de deux ou individuellement, les élèves devront identifier les points faibles et les points forts de ces invitations;
- discuter avec les élèves du rôle que jouent, dans la phrase, les groupes du complément, les adjectifs qualificatifs et les déterminants;
- leur demander ensuite de faire, en équipes de deux, la liste du type d'information nécessaire pour rédiger une invitation et des moyens de capter l'intérêt du lecteur (ex. : utiliser l'humour, utiliser des mots pour convaincre son lecteur de ne pas manquer l'événement, etc.).

Réalisation

Modelage

Je vais :

- présenter l'ébauche d'une invitation qui comprend les éléments essentiels (description de l'événement, lieu, date, heure, etc.), mais qui manque un peu de précision ou d'imagination;
- relire une à une les phrases et démontrer concrètement comment je peux les modifier en ajoutant soit des groupes du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants;
  Ex. : La phrase « *Vous êtes invités à l'exposition d'art de la classe de 4e année.* » peut devenir :
  *Vous êtes, **tous et chacun**, invités **à la seule et unique** exposition d'art **préparée par les fameux artistes** de la classe de 4e année.*
- relire la phrase pour en vérifier la pertinence;
- continuer le processus avec les autres phrases de l'ébauche;
  Ex. : La phrase « *Où? À la bibliothèque* » peut devenir : *Où? À la **bibliothèque « La galerie d'art des artistes en herbe »**.*
- relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte.
  Ex. : En relisant le texte, je constate que les changements apportés ajoutent une touche d'humour à l'ensemble du texte, ce qui permet d'enrichir le ton général du message.

Pratique guidée

Je vais :

- préparer d'autres phrases d'invitations (semblables à celles présentées dans le modelage) et demander aux élèves de les modifier afin de les rendre plus attrayantes, plus colorées;
- demander aux élèves de faire part de leurs idées en grand groupe.

Pratique coopérative

Je vais :

- répartir les élèves en équipes de deux ou de trois;
- leur demander de rédiger un texte d'invitation à un événement de leur choix; (*Comme activité préalable, l'enseignant pourrait leur demander de travailler à partir d'une invitation élaborée en grand groupe.*)
- revenir sur l'activité lorsque chaque équipe a présenté son invitation et demander aux élèves comment ils s'y sont pris pour modifier leur texte en ajoutant des groupes du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants dans le but d'apporter des précisions ou pour enrichir le texte.

Pratique autonome

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à ce résultat d'apprentissage (modifier une phrase ou le texte pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis). Si nécessaire, je vais proposer aux élèves, individuellement ou en équipes de deux, plusieurs mini-activités de productions écrites à l'ordinateur.

Je vais placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de déterminer s'ils peuvent mettre à profit divers moyens de modifier une phrase ou le texte pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (modifier une phrase ou le texte pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis). Par exemple, lorsqu'on recevra un invité spécial (un parent qui présente une activité, un écrivain, un artiste, un scientifique, etc.), je leur demanderai de rédiger un message de remerciement comprenant des détails pertinents ainsi qu'un vocabulaire riche.

Planification d'une tâche d'écriture

Je sais que chaque tâche d'écriture que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité de la tâche.

QUOI

Rédiger une invitation.

POURQUOI

Contenu : dans le but de convaincre les gens de participer à un événement quelconque.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'utiliser des moyens de préciser ses idées, d'enrichir son texte afin de capter et de maintenir l'intérêt du public.

QUAND

À l'étape de la **révision** d'un ébauche du texte.

COMMENT

Je vais :

- animer un remue-méninges à partir de phrases simples ou de mots invitant les élèves à trouver des exemples de groupes du complément, d'adjectifs qualificatifs et de déterminants;
- animer une discussion sur le type d'information à inclure dans la rédaction d'une invitation ou d'une affiche publicitaire annonçant un événement culturel ou sportif;
- préparer et présenter aux élèves divers exemples et contre-exemples d'invitations (affiches, cartes, lettres, etc.). Les élèves devront identifier les points forts et les points faibles de ces invitations (en équipes de deux ou individuellement);
- discuter avec les élèves du rôle joué, dans la phrase, par les groupes du complément, les adjectifs qualificatifs et les déterminants;
- demander aux élèves (en équipes de deux) de faire la liste du type d'information nécessaire pour rédiger une invitation et des moyens de capter l'intérêt du lecteur (ex. : utiliser l'humour, utiliser des mots pour convaincre le lecteur de ne pas manquer l'événement, etc.);
- modeler la stratégie de gestion (modifier une phrase ou une partie du texte pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant des groupes du complément, des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis) en me servant de l'ébauche d'une invitation à une exposition d'art;
- utiliser la pratique guidée pour demander aux élèves de penser à d'autres idées pour modifier les phrases de l'ébauche que je leur présente;
- demander aux élèves de rédiger (ou de réviser) un texte, en équipe ou individuellement, d'une invitation à un événement de leur choix (réel ou fictif, mais réaliste) en incluant quelques-uns des moyens jugés efficaces pour modifier le texte.

Analyse de la complexité de la tâche

L'identification et la compréhension des éléments linguistiques abordés (groupes du complément, adjectifs qualificatifs, déterminants) peuvent représenter des défis pour les élèves.

Les élèves devront vérifier si les modifications apportées sont pertinentes à l'intention de communication afin d'éviter que les phrases ou le texte soient trop chargés à la suite des ajouts.

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 14.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches peuvent-elles s'inscrire dans un scénario d'apprentissage?

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'écriture adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'écriture à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner ce RAS/cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'écriture. Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie?

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS ou stratégie sélectionné(e)

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité de l'objet d'apprentissage (le RAS visé)

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

Planification d'une tâche d'écriture

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voila, c'était la dernière activité de cette première section du document.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refleteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 10 de ce document.

Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur l'écriture?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des tâches et des stratégies d'écriture

Introduction

LA PRODUCTION ÉCRITE

La production écrite est un moyen de communication de plus ou moins grande envergure permettant à l'auteur de **transmettre des informations** (sentiments, émotions, goûts, préférences, champs d'intérêt, opinions, arguments, problèmes, solutions, faits, phénomènes, causes, conséquences, descriptions, explications, analyses, etc.) ou de **divertir un public cible** (récit, nouvelle, conte, histoire, dialogue, saynète, poème, etc.).

TYPES DE PRODUCTION ÉCRITE (Besoin d'information)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Paragraphe de description, de résumé ou de réaction à un texte	– Texte descriptif
– Carte d'invitation ou de vœux	– Lettre ouverte
– Slogan	– Lettre personnelle
– Annonce publicitaire	– Rapport de lecture
– Mot de bienvenue ou de remerciement (invité)	– Journal de lecture ou d'apprentissage
– Message électronique	

TYPES DE PRODUCTION ÉCRITE (Besoin d'imaginaire et d'esthétique)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Jeux de mots	– Récit
– Légende pour une caricature	– Conte
– Bande dessinée	– Nouvelle littéraire
– Acrostiche	– Saynète ou dialogue
– Ajout d'une strophe, d'un couplet	– Monologue
– Conclusion d'une histoire à partir d'une situation donnée	– Poème ou texte de chanson
	– Mini-roman

On vous invite à **consulter les diverses annexes** offrant des pistes pédagogiques liées à l'écriture (voir page 280 pour le sommaire des annexes) et des fiches de travail (plans, activités, schémas, fiches d'autoévaluation, etc.). Il est important que les élèves soient familiers avec le processus d'écriture dans son ensemble (voir Annexe 1) avant de lui présenter des stratégies d'écriture de façon particulière.

Présentation des tâches d'écriture

Ce document débute par l'exploitation de quatre tâches d'écriture visant les élèves de la 1re année à la 6e année en suivant la démarche complète d'un projet d'écriture. On y présentera donc les stratégies de planification (avant l'écriture), de gestion (pendant l'écriture) et d'évaluation (après l'écriture) à l'intérieur de tâches, comme cela a été fait dans les *Modèles de rendement langagier*.*

Les tâches ont été choisies afin de présenter aux enseignants quelques modèles de projets d'écriture visant d'abord le scripteur débutant de la première année, puis le scripteur qui aura acquis certaines stratégies et connaissances. Ces tâches illustrent les ***genres de textes*** *présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde - immersion, soit le* ***texte d'information*** *et le* ***texte littéraire****.*

Pour répondre aux besoins spécifiques des deux cycles de l'élémentaire, les tâches sont présentées en deux parties. Chaque partie comprend deux tâches visant soit le premier cycle de l'élémentaire (1re à 3e année), soit le deuxième cycle de l'élémentaire (4e à 6e année) ainsi qu'une présentation des stratégies de planification, de gestion et d'évaluation directement liées à ces tâches. Il est à noter que même si la section visant le deuxième cycle comprend des stratégies du premier cycle, les élèves de ces niveaux les utilisent de façon plus autonome et n'ont pas nécessairement besoin d'un modelage de la part de l'enseignant.

Lors de la présentation d'une tâche d'écriture, l'enseignant peut choisir le ou les **RAS** sur lesquels il voudra mettre l'accent ou **faire l'enseignement explicite**, en fonction des besoins et du cheminement de ses élèves. Pour faire cet enseignement explicite, il se référera à la banque qui comprend une analyse de chacun des RAS du processus d'écriture. Si le projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui choisi, ce niveau est indiqué entre parenthèses. Il est à noter que c'est principalement au niveau de soutien fréquent ou occasionnel que l'enseignant démontre de façon explicite les stratégies à l'aide d'un modelage. Les projets peuvent aussi être adaptés à d'autres niveaux par un choix approprié de **RAS**. Ce document vise à présenter l'enseignement explicite des stratégies d'écriture à tous les niveaux de l'élémentaire. Les tâches choisies servent de modèle mais, par contre, les stratégies et la démarche proposée s'appliquent à tous les types de tâches d'écriture.

Chaque tâche est présentée selon la clientèle visée et comprend :

- un SURVOL de la tâche d'écriture (1 page);
- une VUE D'ENSEMBLE – Planification détaillée (de 4 à 5 pages).

Tâches d'écriture selon le niveau scolaire

Partie A :

- Première tâche : Texte descriptif (1re année – FR et IMM)
- Deuxième tâche : Texte narratif (3e année – FR et IMM)

Partie B :

- Troisième tâche : Texte descriptif (5e année – FR et IMM)
- Quatrième tâche : Texte narratif (6e année – FR et IMM)

* *Modèles de rendement langagiers*. Documents élaborés par Alberta Learning et en vente au LRC.

Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 du domaine de l'écriture ou de la production écrite sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie d'écriture est présentée à l'étape d'autonomie (indiquée par « **A**^{e} » ou « **A**^{re} » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies d'écriture, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 1re à la 7e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'orateur ou l'interlocuteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'orateur ou l'interlocuteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (➔) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (↗).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :

Fr — **Q U O I** — **Imm**

Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs scripteurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet d'écriture, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés en écriture (*métacognition*).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un scripteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet d'écriture.

Mise en situation

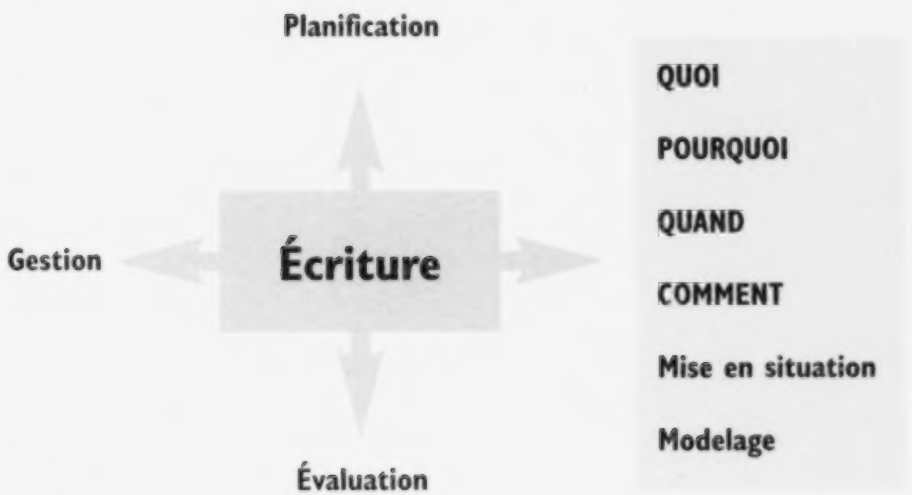
Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de production écrite.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, s'il s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

Partie A : Premier cycle de l'élémentaire

- **Première tâche : Texte descriptif**
- **Deuxième tâche : Texte narratif**



Première tâche : Texte descriptif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour repondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'eleve sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re ➡	• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle ou de point de repere pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.	
	• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses goûts, decrire son environnement.	⬅ 1re

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque eleve produira un petit livret illustre dans lequel il aura redige quelques phrases exprimant ses goûts. La tâche consiste à écrire quelques phrases afin d'exprimer leurs goûts en rapport avec leurs jeux ou leurs activités preferees, à l'aide du modèle « J'aime… parce que… » (*J'aime aller à bicyclette* ***parce que*** *je peux aller très vite. J'aime aller chez mon grand-pere* ***parce qu'il*** *joue avec moi. J'aime jouer avec mon chien* ***parce qu'****il est drôle. Etc.*)

POURQUOI

Contenu (compte tenu de l'intention de communication et du public cible) : dans le but de se faire connaître un peu plus par ses camarades.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à écrire quelques phrases, à l'aide d'un modèle.

QUAND

Sur une période de cinq jours, dans le cadre d'un thème portant sur les activités sociales et de loisirs.

COMMENT

- **Mise en situation pour présenter le sujet et activer les connaissances antérieures.** Ex. : L'enseignant parle de ses activités préférées (deux ou trois) et explique les raisons pour lesquelles il aime ces activités. Par la suite, les élèves discutent du sujet en petits groupes ou en groupe classe.
- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Présentation de phrases modèles** (exemples et contre-exemples).
- **Établissement des paramètres du projet d'écriture et des critères de production.**
- **Activités de recherche d'idées** (remue-méninges).
- **Planification individuelle** (choix personnel des idées).
- **Premier jet de rédaction individuelle.**
- **Révision collective avec quelques points précis** (ex. : point, majuscules, référence à des listes de mots, etc.).
- **Révision en rencontre individuelle avec l'enseignant.**
- **Version finale.**

Analyse de la complexité de la tâche

- Le sujet est familier aux élèves qui possèdent déjà un vocabulaire de base pour parler des activités sociales et de loisirs auxquels ils participent (jeux, sports, loisirs, visites en famille, etc.). Ils reconnaissent certains de ces mots à l'écrit, mais d'autres ne sont connus qu'à l'oral. Il sera important d'offrir un appui visuel pour favoriser la reconnaissance des mots nouveaux à l'écrit.
- Les élèves sont partiellement familiers avec la phrase présentée comme modèle. Ils ont déjà écrit des phrases simples telles que : *J'aime les pommes./J'aime l'automne./J'aime jouer avec mon chat. Etc.* À l'oral, ils savent comment expliquer leurs goûts en répondant à la question « *Pourquoi?* ». Ils devront maintenant présenter quelques activités qu'ils aiment et expliquer le *pourquoi* dans une phrase complète. À partir d'un modèle, ils pourront accomplir la tâche sans trop de difficultés. Un plus grand soutien sera offert aux élèves pour la partie de la phrase suivant le *parce que*... Pour faciliter la tâche, ils devraient tirer profit des idées ressorties lors du remue-méninges ou des mots affichés dans la classe pour exprimer leurs idées et orthographier les mots correctement.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte informatif	Titre : *Ce que j'aime faire* (Le texte descriptif)	4 à 5 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger quelques phrases visant à exprimer leurs goûts ou leurs émotions par rapport à leurs jeux ou à leurs activités préférées. La tâche consiste à écrire quelques phrases à l'aide du modèle « J'aime… parce que… ». Les élèves utiliseront des livrets individuels pour transcrire leurs phrases et les accompagner d'illustrations. Ces livrets seront placés dans le coin de lecture de la classe. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à exprimer les raisons pour lesquelles ils préfèrent certaines activités et à accompagner leurs idées d'illustrations pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché (3e année);
- vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e année);
- vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource;
- s'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2e année).

** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1re année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet;
- établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3e année).

GESTION

- tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées;
- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2e année);
- utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants (2e année);
- consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.

ÉVALUATION

- discuter de la réalisation de son projet d'écriture;
- discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots (2e année).

► Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'évaluer lui-même à partir de la grille suivante :

Fiche d'autoévaluation	Je suis satisfait	J'ai besoin d'aide
Mes idées		
J'ai parlé de mes activités préférées.	☐	☐
J'ai donné des raisons pour dire pourquoi j'aime ces activités.	☐	☐
Mes phrases et mes mots		
J'ai écrit des phrases complètes à partir de la phrase modèle.	☐	☐
J'ai mis une majuscule au début de la phrase et un point à la fin.	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐
J'ai laissé des espaces assez grands entre les mots.	☐	☐
J'ai bien tracé mes lettres.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• identifie plusieurs de ses activités préférées; • fournit des raisons pertinentes et précises pour justifier pourquoi il aime ces activités.
2	• identifie quelques-unes de ses activités préférées; • fournit des raisons généralement pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités.
1	• identifie peu de ses activités préférées; • fournit peu de raisons pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités ou le fait de manière imprécise.

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché (3e année)*;
- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e année)*;
- vérifie l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource;
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assure que son écriture script est lisible (2e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• emploie des mots précis et réfléchis et/ou parfois peu fréquents*; • construit toujours ses phrases en respectant avec fidélité le modèle de départ; • emploie toujours la majuscule et le point pour délimiter les phrases simples*; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure toujours d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement la plupart des lettres en script*.
2	• emploie des mots précis et variés*; • construit ses phrases en respectant généralement le modèle de départ; • emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter les phrases simples*; • orthographie correctement la plupart des mots; • s'assure généralement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement la plupart des lettres en script*.
1	• emploie souvent les même mots*; • construit ses phrases en respectant parfois ou pas du tout le modèle de départ; • ne délimite pas les phrases simples*; • respecte rarement l'orthographe; • s'assure rarement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement quelques lettres en script*.

*Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A**e) est visé en première année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* :

- *présenter quelques exemples et contre-exemples de phrases selon le modèle de phrase proposée;*
- *faire un remue-méninges avec toute la classe;*
- *démontrer comment utiliser les mots du remue-méninges pour s'aider à trouver des idées et écrire les phrases.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer les petits livrets qui seront utilisés pour la version finale.
- Préparer quelques exemples et contre-exemples de phrases.
- Préparer une page modèle du produit final.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera d'écrire quelques phrases pour exprimer pourquoi ils préfèrent certaines activités ou certains jeux.
- Leur présenter la phrase modèle « J'aime… parce que… » à l'aide d'exemples : ***J'aime*** *aller à bicyclette* ***parce que*** *je peux pédaler vite.* ***J'aime*** *jouer avec mon chien* ***parce qu'****il me fait rire.* ***J'aime*** *aller chez mon grand-père* ***parce qu'****il joue beaucoup avec moi. Etc.*
- Leur présenter aussi des contre-exemples :
  J'aime la crème glacée parce que c'est bon. Leur expliquer qu'il ne s'agit pas de parler de ces aliments préférés.
  J'aime nager parce que je suis allée à la piscine hier. Leur expliquer que « *être allée à la piscine hier* » n'est pas une raison qui explique pourquoi j'aime cette activité.
- Leur présenter le petit livret qui servira à écrire la version finale.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la grille d'autoévaluation et préciser comment elle sera remplie.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur projet d'écriture en faisant un remue-méninges sur les activités et les jeux auxquels on aime participer et les raisons pour lesquelles on aime ces activités et ces jeux. Utiliser au besoin des affiches ou des cartes éclairs illustrant le vocabulaire.
- Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver des mots (affiches, banques de mots, etc.).
- Revoir une autre fois la phrase modèle.

Planification individuelle:

- Inviter les élèves à choisir les activités et les jeux au sujet desquels ils vont écrire leurs phrases.
- Inviter les élèves à penser aux raisons pour lesquelles ils préfèrent ces activités.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter les mots du remue-méninges, les affiches, d'autres listes de mots ou une personne-ressource.

Révision (diriger la révision du texte) :

- Encourager les élèves à relire leurs phrases (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Inviter les élèves à relire les mots un à la fois pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier (à l'aide des affiches, listes de mots, etc.) s'ils ont mis toutes les lettres de chaque mot et si les lettres sont dans le bon ordre.
- Revenir sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture des phrases et identifier des moyens de les surmonter.
- Inviter les élèves à relire leurs phrases une dernière fois avant de consulter l'enseignant pour une vérification finale.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, transcrire les phrases dans les livrets.
- Placer les livrets dans le coin de lecture de la classe et prévoir de courtes périodes au cours des prochains jours pour permettre aux élèves d'en faire la lecture.
- Permettre aux élèves d'exprimer personnellement, auprès de quelques pairs, leur réaction face à la lecture des livrets.

Retour collectif

- Aider les élèves à remplir la grille d'autoévaluation en lisant et en expliquant à nouveau chaque élément.
- Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- S'exprimer sur les raisons pour lesquelles on aime être avec certaines personnes ou êtres chers (thème sur la famille, les amis, les animaux de compagnie, etc.).
- Placer, dans un coin d'écriture, du matériel nécessaire à la préparation d'autres petits livrets (ex. : sujets possibles, phrases modèles, feuilles pour faire un remue-méninges, listes de mots, livrets, etc.).

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment (pages 42 et 43).

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Texte informatif	Titre : *Ce que j'aime faire* (Le texte descriptif)	4 à 5 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger quelques phrases visant à exprimer leurs goûts ou leurs émotions par rapport à leurs jeux ou à leurs activités préférées. La tâche consiste à écrire quelques phrases à l'aide du modèle « J'aime… parce que… ». Les élèves utiliseront des livrets individuels pour transcrire leurs phrases et les accompagner d'illustrations. Ces livrets seront placés dans le coin de lecture de la classe. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à exprimer les raisons pour lesquelles ils préfèrent certaines activités et à accompagner leurs idées d'illustrations pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses goûts ou décrire son environnement.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e année);
- recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers (2e année);
- s'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2e année).

** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1re année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet;
- établir avec l'aide de l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2e année);
- utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants (2e année);
- consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.

ÉVALUATION

- discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots (2e année).

▶ Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'évaluer lui-même à partir de la grille suivante :

Fiche d'autoévaluation	Je suis satisfait	J'ai besoin d'aide
Mes idées		
J'ai parlé de mes activités préférées.	☐	☐
J'ai donné des raisons pour dire pourquoi j'aime ces activités.	☐	☐
Mes phrases et mes mots		
J'ai écrit des phrases complètes à partir de la phrase modèle.	☐	☐
J'ai mis une majuscule au début de la phrase et un point à la fin.	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐
J'ai laissé des espaces assez grands entre les mots.	☐	☐
J'ai bien tracé mes lettres.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer ses goûts.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• identifie plusieurs de ses activités préférées; • fournit des raisons pertinentes et précises pour justifier pourquoi il aime ces activités.
2	• identifie quelques-unes de ses activités préférées; • fournit des raisons généralement pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités.
1	• identifie peu de ses activités préférées; • fournit peu de raisons pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités ou le fait de manière imprécise.

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1re année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3e année)*;
- utilise une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers;
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assure que son écriture script est lisible (2e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• construit toujours ses phrases en respectant avec fidélité le modèle de départ; • emploie toujours la majuscule et le point pour délimiter les phrases simples*; • orthographie correctement tous les mots; • s'assure toujours d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement la plupart des lettres en script*.
2	• construit ses phrases en respectant généralement le modèle de départ; • emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas, pour délimiter les phrases simples*; • orthographie correctement la plupart des mots; • s'assure généralement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement la plupart des lettres en script*.
1	• construit ses phrases en respectant parfois ou pas du tout le modèle de départ; • ne délimite pas les phrases simples*; • respecte rarement l'orthographe; • s'assure rarement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots; • forme correctement quelques lettres en script*.

*Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les RAS dont le niveau d'autonomie mesurable (**A**re) est visé en première année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite*

- *présenter quelques exemples et contre-exemples de phrases selon le modèle de phrase proposée;*
- *faire un remue-méninges avec toute la classe;*
- *démontrer comment utiliser les mots du remue-méninges pour s'aider à trouver des idées et écrire les phrases.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer les petits livrets qui seront utilisés pour la version finale.
- Préparer quelques exemples et contre-exemples de phrases.
- Préparer une page modèle du produit final.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera d'écrire quelques phrases pour exprimer pourquoi ils préfèrent certaines activités ou certains jeux.
- Leur présenter la phrase modèle « J'aime… parce que… » à l'aide d'exemples : *J'aime aller à bicyclette **parce que** je peux pédaler vite. J'aime jouer avec mon chien **parce qu'**il est drôle. J'aime aller chez mon grand-père **parce qu'**il est gentil. Etc.*
- Leur présenter aussi des contre-exemples :
  J'aime la crème glacée parce que c'est bon. Leur expliquer qu'il ne s'agit pas de parler de ces aliments préférés.
  J'aime nager parce que je suis allée à la piscine hier. Leur expliquer que *« être allée à la piscine hier »* n'est pas une raison qui explique pourquoi j'aime cette activité.
- Leur présenter le petit livret qui servira à écrire la version finale.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet :
  - Présenter la grille d'autoévaluation et préciser comment elle sera remplie.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur projet d'écriture en faisant un remue-méninges sur les activités et les jeux auxquels on aime participer et les raisons pour lesquelles on aime ces activités et ces jeux. Utiliser au besoin des affiches ou des cartes éclairs illustrant le vocabulaire.
- Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver des mots (affiches, banques de mots, etc.).
- Revoir une autre fois la phrase modèle.

Planification individuelle:

- Inviter les élèves à choisir les activités et les jeux au sujet desquels ils vont écrire leurs phrases.
- Inviter les élèves à penser aux raisons pour lesquelles ils préfèrent ces activités.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter les mots du remue-méninges, les affiches, d'autres listes de mots ou une personne-ressource.

Révision (diriger la révision du texte) :

- Encourager les élèves à relire leurs phrases (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Inviter les élèves à relire les mots un à la fois pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier (à l'aide des affiches, listes de mots, etc.) s'ils ont mis toutes les lettres de chaque mot et si les lettres sont dans le bon ordre.
- Revenir sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture des phrases et identifier des moyens de les surmonter.
- Inviter les élèves à relire leurs phrases une dernière fois avant de consulter l'enseignant pour une vérification finale.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, transcrire les phrases dans les livrets.
- Placer les livrets dans le coin de lecture de la classe et prévoir de courtes périodes au cours des prochains jours pour permettre aux élèves d'en faire la lecture.
- Permettre aux élèves d'exprimer personnellement, auprès de quelques pairs, leur réaction face à la lecture des livrets.

Retour collectif

- Aider les élèves à remplir la grille d'autoévaluation en lisant et en expliquant à nouveau chaque élément.
- Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- S'exprimer sur les raisons pour lesquelles on aime être avec certaines personnes ou êtres chers (thème sur la famille, les amis, les animaux de compagnie, etc.).
- Placer, dans un coin d'écriture, du matériel nécessaire à la préparation d'autres petits livrets (ex. : sujets possibles, phrases modèles, feuilles pour faire un remue-méninges, listes de mots, livrets, etc.).

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment (pages 49 et 50).

Deuxième tâche : Texte narratif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É4 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.	
	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.	⬅ PÉ2

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e ➡	• Rédiger un court récit à partir d'une situation donnée.	
	• Rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations.	⬅ 3e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et a celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Produire un recueil de courts récits rédigés et illustrés par les élèves.
Le recueil comprendra de courts récits rédigés à partir d'une situation donnée (ex. : « *Dans une caverne…* »). Les élèves peuvent écrire l'histoire seuls ou en groupe de deux. Le recueil sera placé dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

POURQUOI

Contenu (selon l'intention de communication et le public cible) : dans le but de raconter une histoire pour divertir les jeunes de 7 et 8 ans, tout en laissant aller son imagination.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à suivre une démarche pour écrire un court récit à partir d'une situation donnée, ou dont la situation initiale est présentée à l'aide d'une illustration.

QUAND

Sur une période de cinq à sept jours. Ce projet se fait à l'intérieur d'un thème sur la nature (la forêt, la montagne, les animaux, etc.).

COMMENT

- **Mise en situation pour présenter le sujet et activer les connaissances antérieures.** Ex. : Présentation d'une illustration comme point de départ (immersion) ou d'une situation donnée (francophone). Animer une discussion au sujet des cavernes à l'aide d'illustrations provenant de diverses sources (albums, revues, affiches, Internet, photos personnelles, diapositives, etc.).
- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Activités de recherche d'idées** (remue-méninges).
- **Présentation du schéma narratif** (voir Annexe 24).
- **Établissement des paramètres du projet d'écriture et les critères de production.**
- **Premier jet de rédaction individuelle ou en groupe de deux.**
- **Révision en groupe à partir de quelques points précis** (ex. : point, majuscules, accords, orthographe, outils de référence, etc.).
- **Révision en rencontre individuelle avec l'enseignant.**
- **Version finale.**

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves doivent tenir compte des éléments de la mise en situation initiale. Ils devront limiter l'envergure de leur production. La planification à partir d'un schéma narratif simple aidera l'élève à choisir seulement quelques idées pertinentes au déroulement d'un court récit.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que leurs textes soient exempts de fautes, car ils seront publiés et placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte littéraire	Titre : *Dans une caverne…* (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un court récit à partir d'une situation initiale illustrée. L'illustration met en scène deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une petite aventure et à respecter une structure simple du schéma narratif. Ils doivent aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier ceux énumérés ci-dessous). Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

** *Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipe de deux.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un court récit à partir d'une situation donnée;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché;
- vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifier la construction des phrases affirmatives (3e année) et exclamatives (4e année) contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut;
- vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s (4e année);

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2e année).

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet (2e année);
- établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production;
- préciser l'intention de communication (4e année);
- identifier son public cible (4e année);
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2e année);
- s'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases;
- noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4e année);
- utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif;
- modifier une phrase pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément;
- modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis (4e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction;
- consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant :
  - pour connaître le sens concret d'un mot,
  - pour vérifier l'orthographe d'un mot,
  - pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.

ÉVALUATION

- discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte;
- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4e année).

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai débuté mon histoire en utilisant les indices de la situation donnée.	☐	☐
J'ai présenté les personnages.	☐	☐
J'ai indiqué où et quand se passe l'histoire.	☐	☐
J'ai décrit le problème rencontré par les personnages.	☐	☐
J'ai expliqué la réaction des personnages face au problème.	☐	☐
J'ai dit ce que les personnages ont fait pour résoudre le problème.	☐	☐
J'ai dit comment se termine mon histoire.	☐	☐
J'ai respecté l'ordre de mon schéma narratif.	☐	☐
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai bien choisi les mots pour raconter l'histoire.	☐	☐
J'ai fait des phrases (affirmatives et exclamatives) complètes qui expliquent clairement mes idées.	☐	☐
J'ai ajouté des compléments (où, quand, comment) ou des adjectifs pour rendre mes idées plus précises.	☐	☐
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif	☐	☐
J'ai utilisé la lettre majuscule et le point pour délimiter mes phrases.	☐	☐
J'ai mis un s pour les noms au pluriel.	☐	☐
J'ai fait attention aux anglicismes lexicaux (*regarder pour ou chercher pour, regarder à, attendre pour, prendre une marche*, etc.).	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐
J'ai bien écrit en écriture script.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un court récit à partir d'une situation donnée;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année).

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• raconte son histoire en tenant compte des indices de la situation donnée; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • fait une description claire de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente clairement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
2	• raconte son histoire en tenant généralement compte des indices de la situation donnée; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • fait une description générale de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente généralement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon assez cohérente quelques actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
1	• débute son histoire en tenant peu compte des indices de la situation donnée; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • fait une description vague de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente vaguement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe peu d'actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles*.

Remarque. *– L'évaluation sommative vise uniquement les* ***RAS*** *dont le niveau d'autonomie mesurable (**A***)* *est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation* ***formative****, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie le choix des mots et des expressions ainsi que l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifie la construction des phrases affirmatives (3e année) et exclamatives (4e année);
- vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s (4e année)*;
- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis; • rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; • n'utilise pas d'anglicismes lexicaux.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais bien employés; • rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message; • utilise très peu d'anglicismes lexicaux.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message; • rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message; • utilise plusieurs anglicismes lexicaux qui peuvent, parfois, nuire à la clarté du message.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les ***RAS*** *dont le niveau d'autonomie mesurable (***A∞***) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation* ***formative****, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* du schéma narratif (1 ou 2 périodes).

Deux mini-leçons (1/2 période chacune) seront données sur :

- *la construction des phrases affirmatives et exclamatives et l'ordre des mots dans la phrase; l'ajout de compléments, d'adjectifs qualificatifs ou de déterminants;*
- *la reconnaissance d'anglicismes lexicaux. On pourra créer avec les élèves des affiches ou des listes comprenant des anglicismes lexicaux et les expressions justes équivalentes.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 24).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui permettront aux élèves d'en dégager les composantes dans un schéma narratif.
- Préparer une activité qui favorise l'observation et la rédaction de phrases complètes (affirmatives et exclamatives), variées et bien structurées.
- Préparer une activité ou un jeu pour encourager les élèves à utiliser correctement les expressions justes correspondant à des anglicismes lexicaux.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un court récit (*seuls ou en groupes de deux*) à partir d'une illustration représentant deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne.
- Préciser avec eux l'intention de communication et le public cible. Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.
- Déterminer avec les élèves le titre du recueil (*Dans une caverne…; Il était une fois une caverne; etc.*).
- Présenter le schéma narratif proposé (voir Annexe 24) et expliquer aux élèves qu'ils devront organiser leur récit à partir de ce schéma.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet en établissant avec eux les paramètres du projet d'écriture, en présentant la grille d'autoévaluation (à laquelle ils pourront se référer tout au long de la tâche et qu'ils devront remplir quand ils auront terminé) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Discuter des éléments clés propres aux récits (texte narratif) : présenter les exemples de textes narratifs et identifier les composantes à l'aide du schéma narratif.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y

prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur (suspense, humour, etc.).

- Amorcer un remue-méninges pour faire ressortir des idées propres à la situation donnée et au récit. Ce remue-méninges peut être amorcé de façon collective et se poursuivre individuellement ou en groupes de deux.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 55 et 56).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Déterminer le contenu de l'histoire en remplissant le schéma narratif.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma narratif, à consulter leurs pairs/l'enseignant et à recourir à la grille d'autoévaluation, lors de la rédaction du premier jet.
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Leur demander de remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Dans un coin d'écriture, placer des illustrations, des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction libre de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 58 et 59.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Texte littéraire	Titre : *Dans une caverne…* (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un court récit à partir d'une situation initiale illustrée. L'illustration met en scène deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une petite aventure et à respecter une structure simple du schéma narratif. Ils doivent aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier ceux énumérés ci-dessous). Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

** *Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipe de deux.*

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier si l'intention de communication a été respectée dans le choix de mots (4e année);
- vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
  – déterminant + adjectif + nom,
  – déterminant + nom + adjectif;
- vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut;

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s** (4e année);
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifier l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc. (4e année);
- recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers (2e année);
- recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2e année).

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet (2e année);
- établir avec l'aide de l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production;
- préciser l'intention de communication (4e année);
- identifier son public cible (4e année);
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2e année);
- tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet;
- noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4e année);
- utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point;
- modifier une phrase pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément;
- modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis (4e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (4e année);
- consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant :
  - pour connaître le sens concret d'un mot,
  - pour vérifier l'orthographe d'un mot,
  - pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.

ÉVALUATION

- discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte;
- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4e année).

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai débuté mon histoire en utilisant les indices de l'illustration.	☐	☐
J'ai présenté les personnages.	☐	☐
J'ai indiqué où et quand se passe l'histoire.	☐	☐
J'ai décrit le problème rencontré par les personnages.	☐	☐
J'ai expliqué la réaction des personnages face au problème.	☐	☐
J'ai dit ce que les personnages ont fait pour résoudre le problème.	☐	☐
J'ai dit comment se termine mon histoire.	☐	☐
En racontant mon histoire, j'ai respecté l'ordre du schéma narratif.	☐	☐
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai bien choisi les mots pour raconter l'histoire.	☐	☐
J'ai fait des phrases complètes qui expliquent clairement mes idées.	☐	☐
J'ai ajouté des compléments (où, quand, comment) ou des adjectifs pour rendre mes idées plus précises.	☐	☐
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	☐	☐
J'ai utilisé la lettre majuscule et le point pour délimiter mes phrases.	☐	☐
J'ai mis un **s** pour les noms au pluriel.	☐	☐
J'ai fait attention aux expressions avec *avoir* (j'ai faim, j'ai peur, Jessica a 8 ans) ou *être* (je suis allé).	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐
J'ai bien écrit en écriture script.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• raconte son histoire en tenant compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • fait une description claire de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente clairement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
2	• raconte son histoire en tenant généralement compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • fait une description générale de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente généralement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon assez cohérente quelques actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
1	• débute son histoire en tenant peu compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • fait une description vague de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente vaguement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe peu d'actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles*.

Remarque.** – L'évaluation sommative vise uniquement les RAS dont le niveau d'autonomie mesurable (**A) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie si l'intention de communication a été respectée dans le choix des mots (4e année)*;
- vérifie l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifie la construction des phrases affirmatives (contenant les groupes du sujet, du verbe et du complément ou de l'attribut);
- vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s** (4e année)*;
- vérifie l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc. (4e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots variés et précis qui respectent l'intention de communication*; • rédige des phrases simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus*.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux qui respectent généralement l'intention de communication*; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message*.
1	• choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié qui ne respecte pas toujours l'intention de communication*; • rédige des phrases généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message*.

*Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les RAS dont le niveau d'autonomie mesurable (**A**m) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* du schéma narratif (1 ou 2 périodes).

Deux mini-leçons (1/2 période chacune) seront données sur :

- *la construction des phrases affirmatives et l'ordre des mots dans la phrase; l'ajout de compléments, d'adjectifs qualificatifs ou de déterminants;*
- *l'utilisation des verbes* **avoir** *et* **être** *dans certaines expressions. On pourra créer avec les élèves des affiches ou des listes comprenant les expressions justes.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 24).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui permettront aux élèves de dégager les composantes dans un schéma narratif.
- Préparer une activité qui favorise l'observation et la rédaction de phrases complètes, variées et bien structurées.
- Préparer une activité ou un jeu pour encourager les élèves à utiliser correctement les verbes *avoir* et *être* dans certaines expressions.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un court récit (*seuls ou en groupes de deux*) à partir d'une illustration représentant deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne.
- Préciser avec eux l'intention de communication et le public cible. Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.
- Déterminer avec les élèves le titre du recueil (*Dans une caverne…; Il était une fois une caverne; etc.*).
- Présenter le schéma narratif proposé (voir Annexe 12) et expliquer aux élèves qu'ils devront organiser leur récit à partir de ce schéma.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet en établissant avec eux les paramètres du projet d'écriture, en présentant la grille d'autoévaluation (à laquelle ils pourront se référer tout au long de la tâche et qu'ils devront remplir quand ils auront terminé) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Discuter des éléments clés propres aux récits (texte narratif) : présenter des exemples de textes narratifs et identifier les composantes à l'aide du schéma narratif.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur (suspense, humour, etc.).

- Amorcer un remue-méninges pour faire ressortir des idées propres a la situation donnée et au récit. Ce remue-méninges peut être amorcé de façon collective et se poursuivre individuellement ou en groupes de deux.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 62 et 63).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Déterminer le contenu de l'histoire en remplissant le schéma narratif.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma narratif, à consulter leurs pairs/l'enseignant et à recourir à la grille d'autoévaluation lors de la rédaction du premier jet.
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Leur demander de remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Placer, dans un coin d'écriture, des illustrations, des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction spontanée de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 65 et 66.

PLANIFICATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écriture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au scripteur :

- de préciser son intention de communication;
- d'analyser son public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écriture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'écriture d'un texte;
- de prévoir les étapes de préparation de son texte;
- de préparer un plan pour organiser ses idées ou un plan de recherche;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- d'identifier le support technique (ordinateur, papier, logiciels, etc.) et les références (dictionnaire, recueil de verbes, personne-ressource, etc.) dont il aura besoin pour compléter sa tâche;
- de déterminer la structure et la forme de présentation de son texte;
- d'obtenir de la rétroaction sur le premier jet de son plan ou de son texte;
- de faire la répartition des tâches, dans le cas d'une production écrite collective.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de planification d'une production écrite de la maternelle à la 4e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É1 ➡	• L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.	
	• L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.	⬅ PÉ4

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	• Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.	2e
3e	• Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant]*, les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.	3e
4e	• Préciser l'intention de communication. • Identifier son public cible. • Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies de planification énumérées ci-dessus et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	• Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet. p. 72	2e
3e	• Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production. p. 76	3e
4e	• Préciser l'intention de communication. p. 81	4e
4e	• Identifier son public cible. p. 83	4e
4e	• Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif. p. 85	4e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une pratique guidée (voir Première section, p. 22).

Analyse et modelage des stratégies de planification

Fr	QUOI	Imm
1re	Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1re
2e	Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.	2e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire ressortir les mots et les aspects qu'on connaît sur le sujet et à trouver des idées.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de préparer son projet d'écriture de façon efficace en activant ses connaissances antérieures et en rendant disponibles le vocabulaire et les aspects connus et particuliers au sujet choisi et pour trouver des idées pertinentes au sujet.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- quand on a spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on veut choisir des mots précis qu'on veut utiliser pour traiter du sujet choisi;
- quand on veut déterminer les aspects qu'on veut traiter sur le sujet choisi;
- quand on veut trouver des idées intéressantes et pertinentes au sujet choisi.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à utiliser les mots justes pour exprimer ses idées;
- on a eu de la difficulté à explorer plusieurs aspects reliés au sujet qu'on voulait présenter;
- on n'était pas satisfait du produit final parce qu'on a manqué d'idées.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **faire appel à ses connaissances antérieures pour rendre disponibles les mots qu'on connaît déjà sur le sujet et pour trouver des idées;**
- **faire appel à ses expériences antérieures en pensant à plusieurs aspects reliés au sujet;**
- **organiser en catégories ou en sous-groupes les idées ressorties lors du remue-méninges;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Lors de la préparation d'une production écrite, l'enseignant constate que ses élèves sont à court de mots justes pour exprimer leurs idées. Ils ont d'ailleurs du mal à les approfondir. Il décide de les amener à se servir des connaissances antérieures et du vocabulaire déjà acquis sur un sujet donné. L'échange d'idées en classe amènera aussi les élèves à enrichir leur vocabulaire à l'oral (chacun proposera des mots différents) et à l'écrit (certains mots n'étaient connus qu'à l'oral).

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il part de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour identifier le plus d'idées et de mots possible associés au sujet à présenter. Il démontre aussi comment il peut organiser ses idées en catégories.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **1re tâche :**
On me dit que je dois expliquer pourquoi j'aime beaucoup participer à certains jeux ou à certaines activités. Cela veut dire que je dois choisir les activités ou les jeux dont je vais parler et justifier pourquoi ce sont mes activités ou mes jeux préférés.

2e tâche :
Je dois inventer une histoire à partir de la situation qu'on me propose. J'ai un schéma narratif pour m'aider à écrire mes idées. On m'a déjà présenté le lieu (la caverne), les personnages (deux enfants) et une partie de l'élément déclencheur (le bruit). Je dois ajouter des idées plus précises au sujet : des personnages (leur nom, âge, description, etc.), du moment (quand), du problème (la source du bruit), des actions entreprises par les personnages pour essayer de résoudre le problème et de la conclusion de l'histoire.

▶ **Je pense aux mots que je connais déjà sur ce sujet et/ou aux idées que je pourrais utiliser.**

Ex. : **1re tâche :**
Je connais beaucoup de mots pour présenter les activités et les jeux que j'aime faire : jouer au soccer; aller à bicyclette; jouer avec ma grande sœur; jouer avec mes amis à la récréation; écouter des histoires; jouer à l'ordinateur; jouer à un jeu de mémoire ou aux cartes; dessiner; aller à la bibliothèque; etc. Je connais aussi des mots pour dire pourquoi j'aime ces activités : c'est amusant, c'est drôle, ça me rend heureux, etc.

2e tâche :
En premier lieu, je peux penser aux différentes explications possibles au sujet d'un bruit provenant d'une caverne. Dans une caverne on peut trouver des ours, des chauve-souris ou même des personnes, etc. Des bruits : ça peut être une explosion, un animal, un appel au secours, des roches qui roulent, etc. Ceci peut m'aider à orienter ma recherche d'idées.

▶ **Je pense à d'autres aspects qui sont reliés à ce sujet.**

Ex. : **1re tâche :**
Je pense:
- aux activités que j'aime faire seul : dessiner, regarder mon émission préférée à la télévision, faire un casse-tête, etc. Je pense aux raisons pour lesquelles j'aime faire cela (ça me fait rire, ça me détend ou me fait rêver, etc.);
- aux activités que j'aime faire avec une personne ou avec un animal de compagnie : aller chez mon amie, promener mon chien, jouer à un jeu de société avec mon frère, écouter des histoires, etc. Je réfléchis aux raisons de ces préférences (on aime le même jeu, on s'entend bien, on s'entraide, etc.);
- aux activités que j'aime faire avec toute ma famille : nager à la piscine à vagues, aller au cinéma, rendre visite à mes grands-parents, aller à mon restaurant préféré, etc. Je continue à penser au pourquoi (je m'amuse beaucoup, ils [mes grands-parents] sont très gentils, etc.);
- à mes sports préférés : faire de la gymnastique, patiner, nager, jouer au hockey, au soccer, etc. Pourquoi? (je peux courir ou patiner très vite, je peux sauter très haut sur le trampoline, etc.);
- à mes activités artistiques préférées : danser, chanter, peindre, jouer avec la pâte à modeler, etc. Pourquoi? (je peux porter un beau costume, je peux imaginer ce que je veux, etc.).

2e tâche : *(À cette étape, les élèves peuvent continuer le remue-méninge seuls ou en groupes de deux. Sinon, l'enseignant peut faire une pratique guidée ou continuer le modelage pour démontrer aux élèves comment trouver des idées en utilisant les composantes du schéma narratif.)*
Je pense à des idées en utilisant les diverses parties du schéma narratif qu'on me propose.
1. Je pense aux personnages : À quoi ressemblent-ils? Est-ce que ce sont des amis, des frères et des sœurs, des cousins? Est-ce qu'ils sont courageux, curieux ou timides? etc.
2. Je pense au lieu et au moment où se passe l'histoire. La caverne est-elle au milieu de la forêt, à la montagne, près d'une rivière…? L'histoire se passe-t-elle en été, à l'automne, le jour, le soir…?
3. J'ai déjà identifié des causes possibles du bruit (l'élément déclencheur). Je choisis une de ces idées pour passer à la prochaine étape.
4. Je pense à la façon dont les deux enfants vont réagir face au problème et à ce qu'ils vont faire pour le résoudre : est-ce qu'ils vont avoir peur, aller chercher de l'aide des adultes, décider d'explorer la caverne, trouver des façons d'aider la personne ou l'animal en détresse si c'est le cas…?
5. Je pense à des idées pour la fin de l'histoire : une fête, une récompense, le début d'une nouvelle amitié, etc.

▶ **J'organise mes idées.**

Ex. : **1re tâche :**
L'enseignant m'a donné une fiche (voir Annexe 14). Il faut que je place mes mots ou mes idées dans des catégories (boîtes/cases). J'ai déjà trouvé des mots et des idées en pensant à mes sports préférés. Je vais les placer dans la catégorie « Mes sports préférés ». J'ai d'autres idées aussi. Il faut que je décide si je les place dans la catégorie « Ce que j'aime faire seul », « Ce que j'aime faire avec une personne ou un animal de compagnie », « Ce que j'aime faire avec toute ma famille (ou avec mes amis) », etc. Dans chaque catégorie, il y a une colonne intitulée « Pourquoi j'aime ces activités ». Je dois ajouter la raison pour laquelle j'aime cette activité. Par exemple, à côté de « aller voir mon grand-père », je vais écrire « il est gentil » ou « il me fait rire » et à côté de « jouer au soccer », je vais écrire « j'aime compter des buts ».

2e tâche :
À cette étape, les élèves peuvent continuer le remue-méninges de façon autonome (seuls ou en groupes de deux) à l'aide du schéma narratif fourni (voir Annexe 24).

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : **1re tâche :**
J'ai pris le temps de bien réfléchir au sujet et j'ai été capable de trouver plusieurs idées qui vont m'aider à préparer mes phrases ou mon récit. Je sens que je vais être capable d'écrire quelques phrases pour parler de mes activités préférées et me faire connaître un peu plus par les élèves de la classe.

2e tâche :
J'ai pris le temps de bien réfléchir et j'ai été capable de trouver plusieurs idées qui vont m'aider à préparer mon histoire. Je sens que je vais être capable d'écrire une histoire intéressante.

Q U O I

Fr		Imm
3e	Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.	3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer les conditions de production écrite telles que les étapes à suivre, l'échéancier, etc. Elle sert aussi à préciser les critères de production tels que la forme de présentation du produit final, la quantité d'idées ou d'information requise, le rôle des illustrations, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre des décisions concernant le contenu, les étapes de rédaction et de révision du texte, les éléments qui appuieront la production écrite et l'emploi efficace du temps.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on planifie le contenu et la forme de présentation en fonction du type de projet d'écriture;
- quand on doit spécifier les étapes de production et la démarche à suivre;
- quand on doit déterminer le temps à consacrer à la rédaction et à la révision du texte;
- quand on doit considérer le format du produit final et, s'il y a lieu, l'utilisation d'illustrations qui accompagneront le texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à comprendre la tâche proposée;
- on n'a pas compris ou respecté les étapes de production;
- on a passé peu ou trop de temps à rédiger son texte;
- on a présenté peu ou trop d'informations ou d'idées;
- on a eu de la difficulté à utiliser les illustrations pour appuyer son texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer avec l'enseignant les étapes à suivre;**
- **explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'information ou d'idées requises, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.;**
- **établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**

Mise en situation

L'enseignant veut aider ses élèves à respecter les étapes du processus d'écriture et à utiliser leur temps de façon plus efficace lors de la planification, de la rédaction et de la révision d'une tâche d'écriture. Il veut aussi les aider à tenir compte des critères de présentation tout au long de la planification et de la gestion de la production écrite. Pour faciliter l'application du processus d'écriture, l'enseignant établit avec eux la démarche à suivre et les éléments auxquels il faut prêter une attention particulière.

Pratique guidée

L'enseignant guide les élèves dans l'élaboration de la démarche à suivre et des critères de présentation. Cette pratique guidée comprend une discussion portant sur les façons de procéder pour planifier sa production écrite et sur les divers aspects à considérer.

▶ **Analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : **1re tâche :**

L'enseignant explique le type de production écrite qui leur est proposée. Il s'agit de **présenter** leurs activités ou leurs jeux préférés, tout en **exprimant les raisons pour lesquelles** ils les aiment. On cherche **à informer** nos camarades de classe pour qu'**ils apprennent à nous connaître** un peu plus. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer, on lit à nouveau les mots et les idées ressorties du remue-méninges.
2. On revoit les exemples et les contre-exemples à partir de la phrase modèle « J'aime… parce que… ».

2e tâche :

L'enseignant anime une discussion au sujet du type de projet d'écriture qui leur est proposé. Il s'agit de **raconter une histoire** (exposé narratif) au sujet de deux enfants qui entendent un bruit provenant de l'intérieur d'une caverne. On cherche **à divertir** l'auditoire tout en utilisant notre imagination. Les élèves peuvent choisir de travailler seuls ou avec un pair. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer à raconter l'histoire, l'enseignant amène les élèves à faire un remue-méninges (voir l'analyse des stratégies, p. 72 à 75.). Les élèves devront choisir leurs idées et les inscrire dans le schéma narratif (voir les Annexes 12, 24 et 25) pour voir une description des composantes du schéma narratif et des modèles de schéma.
2. C'est important d'établir un équilibre entre la narration et le dialogue lorsqu'on raconte une histoire. L'enseignant invite les élèves à explorer des exemples de passages narratifs et de dialogues.
3. Les textes seront regroupés dans un recueil. Inclure une ou deux illustrations par récit serait suffisant.

▶ **Déterminer les étapes à suivre.** *L'enseignant guidera les élèves tout au long de la démarche, car même si chaque étape demeure assez simple, il y en a plusieurs à suivre.*

Ex. : **1re tâche :**

1. Choisir ses idées, c'est-à-dire les activités ou les jeux dont on va parler et les raisons pour lesquelles on aime ces activités.
2. Écrire la première phrase en s'inspirant de la phrase modèle et des mots ressortis lors du remue-méninges.
3. Lire sa première phrase à l'enseignant pour voir si on a bien compris la tâche.
4. Écrire les autres phrases.
5. Relire ses phrases pour voir si elles semblent faciles à comprendre.
6. Lire ses phrases à un ami pour vérifier s'il peut bien comprendre ce qu'on veut dire.
7. Vérifier si on a bien écrit les mots en regardant les mots du remue-méninges ou les affiches de la classe. Demander de l'aide pour les mots qui ne sont pas écrits ou affichés dans la classe.
8. Rencontrer l'enseignant pour faire une dernière vérification de ses phrases.
9. Écrire les phrases au propre en faisant attention aux lettres des mots et aux espaces entre les mots.

2e tâche :

1. Faire un remue-méninges (commencer tous ensemble et continuer seul ou avec son partenaire).
2. Faire un plan à partir des idées qu'on veut retenir (schéma narratif).
3. Écrire l'ébauche en tenant compte du plan. Utiliser, au besoin, des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.
4. Relire le texte seul, silencieusement ou à haute voix, pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
5. Relire le texte à un pair et/ou à l'enseignant pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
6. Revenir, avec l'aide de l'enseignant (retour collectif), sur certains aspects de grammaire du texte, pour s'aider à apporter les corrections nécessaires.
7. Continuer la correction du récit en consultant à nouveau le schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
8. Faire une dernière vérification du contenu et du fonctionnement de la langue avec l'enseignant.
9. Choisir un ou deux passages à accompagner d'illustrations.
10. Produire la version finale du texte.

Explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'information ou d'idées requise, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.

Ex. : **1re tâche :**

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant discute avec les élèves du nombre d'activités à présenter. Chaque élève peut choisir de trois à cinq activités dans plus d'une catégorie (voir Annexe 14 pour les exemples de catégories possibles). Par exemple, on peut parler d'un sport préféré, d'une activité en famille et d'un jeu de société (avec une personne spéciale).
2. Pour **considérer la présentation du produit final et des illustrations**, l'enseignant revoit avec les élèves les moyens qu'ils peuvent utiliser pour bien écrire les mots et les lettres : regarder avec attention toutes les lettres du mot sur le brouillon pour ne pas en oublier lorsqu'il transcrit le texte sur la copie finale; si on veut vérifier comment former une lettre, regarder les modèles de lettres sur les affiches et dans les cahiers d'écriture; écrire les mots sur la ligne (ou entre les lignes, si on utilise les lignes multiples, pour uniformiser la grosseur des lettres); laisser un espace avant d'écrire le prochain mot; etc. Quand on a fini d'écrire toutes les phrases, on peut faire les dessins.

2e tâche :

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant anime une discussion au sujet des diverses composantes du schéma narratif. Puisque qu'il s'agit d'un court récit, quelques phrases simples seront suffisantes pour présenter les personnages, le lieu et le moment où se passe l'histoire (situation initiale). La présentation de l'élément déclencheur restera brève. On discute aussi du nombre d'actions que vont entreprendre les personnages avant de résoudre le problème ou des solutions possibles qu'ils vont envisager (le milieu ou le déroulement). Trois ou quatre actions très simples seraient suffisantes.
2. Pour **considérer la présentation du produit final et les illustrations**, l'enseignant discute avec les élèves des aspects qu'il faut considérer pour produire la version finale de son texte. Il amène les élèves à prendre conscience de l'importance de tenir compte des corrections faites dans l'ébauche, de prendre son temps pour ne pas faire de fautes, de soigner son écriture, etc. Quand on a fini de transcrire le récit, on peut ajouter les illustrations. Si on travaille en groupes de deux, on peut écrire et dessiner à tour de rôle (pourvu que chacun participe à ces deux tâches).

▶ **Établir un calendrier pour respecter l'échéancier.** *Le calendrier s'adapte aux besoins particuliers des élèves.*

Ex. :

1re tâche :

Jour 1	Faire le remue-méninges en classe et choisir les idées que l'on veut présenter (les noter).
Jour 2	Écrire la première phrase, la montrer à l'enseignant. Écrire les autres phrases au brouillon.
Jour 3	Relire les phrases, les lire à un ami. Faire les changements et vérifier les lettres des mots.
Jours 4 et 5	Après voir fait une dernière vérification des phrases avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter les illustrations.

2e tâche :

Jour 1	Faire le remue-méninges en classe et penser aux idées que l'on veut choisir.
Jour 2	Compléter le schéma narratif et le montrer à un pair ou à l'enseignant.
Jours 3 et 4	Rédiger l'ébauche à partir du schéma narratif.
Jours 5 et 6	Faire la révision du contenu et de la qualité du français. (Voir les étapes proposées à la page précédente.)
Jours 7 et 8	Après avoir fait une dernière vérification du récit avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter les illustrations.

QUOI

Fr		Imm
4e	Préciser son intention de communication.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer la raison qui nous amène à vouloir communiquer un message, et ce, à partir du contexte du projet d'écriture, du sujet à traiter, du type de présentation, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour se donner un but précis afin d'orienter et de préparer son projet d'écriture.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- quand on a spécifié le sujet à traiter, la tâche à accomplir et le public cible;
- quand on veut déterminer l'orientation de son projet d'écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et qu'on a perdu, en cours de route, la cohérence des idées;
- on a eu de la difficulté à déterminer le contenu de son projet d'écriture, car son intention de communication n'était pas claire;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information ou sur les idées importantes dont on avait besoin pour préparer son projet d'écriture;
- on ne se sentait pas satisfait du texte final, car l'orientation n'était pas claire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier le contexte de communication;**
- **répondre à la question : *Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?***

Mise en situation

(*Pour la* 2e **tâche** *seulement, car pour la* 1re **tâche**, *c'est l'enseignant qui précise avec les élèves l'intention de communication.*)

L'enseignant note que ses élèves préparent leurs productions écrites sans vraiment s'attarder sur le « pourquoi » de leur projet d'écriture. Il se propose donc de les aider à devenir un peu plus autonomes et à préparer leurs productions écrites avec des intentions claires à l'esprit. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention de communication.

Modelage

Pour orienter le contenu du projet d'écriture, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte dans sa planification du sujet à traiter et de l'intention de communication.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On me demande d'écrire un court récit au sujet de deux enfants qui entendent un bruit dans une caverne. On m'a aussi fourni un schéma narratif pour écrire mon histoire. Je dois maintenant inventer une histoire autour de cette situation.

▶ **J'identifie le contexte de communication dans lequel je produis ce texte.**

Ex. : Mon récit va faire partie d'un recueil de textes. Toutes les histoires créées par mes camarades de classe auront une idée en commun : le bruit dans la caverne. Je dois respecter cette idée de départ et m'assurer que mon histoire est différente et pas trop longue. Je dois aussi choisir un ou deux passages à illustrer.

▶ **Je réponds à la question : *Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?***

Ex. : On me demande d'**écrire une histoire pour divertir**. Ça veut dire que je vais utiliser des idées pour que l'histoire soit intéressante. Par exemple, mon récit pourra être un peu drôle ou même épeurant. Je vais réfléchir aux mots et aux idées que j'utilise pour que l'histoire soit captivante du début à la fin.

Q U O I

Fr		Imm
4e	Identifier son public cible.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser à qui s'adressera le message ou à s'informer sur ce qui intéresse le public cible.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'identifier les attentes du public et d'adapter son message et son langage afin de bien se faire comprendre.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- quand on choisit la manière de présenter le sujet à traiter;
- quand on veut déterminer le contenu de son projet d'écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à maintenir l'intérêt de son public cible;
- on a eu le sentiment que son texte ne répondait pas aux besoins (cognitifs, langagiers, socioaffectifs, psychomoteurs, etc.) de son public cible;
- on a eu de la difficulté à établir le degré de complexité de son texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier les intérêts et les besoins du public cible;**
- **déterminer le contenu et la façon de présenter son texte.**

Mise en situation

(Pour la **2e tâche** *seulement, car pour la* **1re tâche**, *c'est l'enseignant qui identifie le public cible avec les élèves.)*

L'enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à cerner les besoins du public cible en fonction du type de projet écrit. Ils ont besoin de se mettre dans la peau du lecteur pour réfléchir à la façon d'aborder le sujet ou le récit de manière à produire un texte qui convient aux champs d'intérêt, aux besoins et aux compétences du public cible.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il va faire pour identifier les besoins et les champs d'intérêt de son public cible, ce qui lui servira à planifier sa production écrite.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire et pour qui j'écris?

Ex. : On me demande d'écrire un court récit au sujet de deux enfants qui entendent un bruit dans une caverne. On m'a aussi fourni un schéma narratif pour écrire mon histoire. Toutes les histoires des élèves de la classe vont être regroupées dans un ou deux recueils qui seront lus par les élèves de troisième année.

▶ **J'identifie les intérêts et les besoins du public cible.**
Je détermine le contenu et la façon de présenter mon texte.

Ex. : Les histoires seront lues par des enfants de 8 ans. Je sais que plusieurs élèves de troisième année aiment les histoires qui ne sont pas trop compliquées, qui sont drôles, mignonnes ou un peu épeurantes. Ils aiment aussi essayer de deviner eux-mêmes la fin de l'histoire. Je vais bien réfléchir à mes idées pour qu'elles soient intéressantes pour des enfants de 8 ans et m'assurer que mon histoire est facile à suivre. Quand je vais ajouter les illustrations, je montrerai une partie drôle ou épeurante de l'histoire sans révéler la fin de l'histoire.

QUOI

Fr		Imm
4e	Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à identifier les aspects principaux et les idées clés de son récit et à organiser ses idées en fonction de la structure du texte narratif selon un plan ou un schéma.

POURQUOI

On utilise cette stratégie afin d'assurer la cohérence de son texte pour en faciliter autant la lecture que la compréhension.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet et les aspects importants à insérer dans son récit;

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pris le temps d'organiser ses idées sur papier et qu'on a eu de la difficulté à amorcer l'écriture;
- on a oublié d'inclure des éléments pertinents aux diverses composantes d'un texte narratif (mise en situation, élément déclencheur, déroulement et dénouement);
- on a produit un texte mal structuré.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **choisir l'idée principale que l'on veut inclure dans son récit;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma afin de faciliter l'écriture du récit ou d'être efficace lors de l'élaboration des idées;**
- **relire son schéma, le montrer à un pair ou à une personne-ressource pour vérifier si on a inclus tous les éléments importants;**
- **apporter les changements nécessaires;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

(2e **tâche** *seulement*)

L'enseignant veut aider les élèves à prendre le temps de réfléchir au développement de leur récit. Ils aiment écrire de petites histoires à partir d'une situation donnée ou d'une illustration. Par contre, ils croient souvent qu'ils peuvent commencer à écrire leur récit simplement en pensant au début de l'histoire. Ils supposent que les autres idées vont venir au fur et à mesure qu'ils écrivent. Ils ne réfléchissent pas à l'avance au milieu et à la fin de l'histoire. Le récit est difficile à suivre parce que les idées sont décousues. Pour éviter cela, l'enseignant leur propose de remplir un schéma narratif avant de se lancer dans une production écrite.

Modelage

Pour orienter le contenu du projet d'écriture, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte des composantes du schéma narratif pour planifier un récit.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On m'a donné un schéma narratif pour planifier mon histoire (voir Annexe 24). On m'a proposé une idée de départ, ce qui représente une partie de la situation initiale (personnages et lieu) et l'élément déclencheur (un bruit). Le remue-méninges que nous avons eu m'a aidé à penser à plusieurs idées. Maintenant, je dois choisir les idées que je vais utiliser dans mon récit et les écrire dans le schéma narratif.

▶ **Je choisis l'idée principale de mon histoire.**

Ex. : Je crois que j'aime l'idée de l'histoire d'une fille de 8 ans et de son frère de 12 ans qui découvrent un bébé couguar tout seul dans la caverne. À partir de cette idée, je vais pouvoir en inventer d'autres plus facilement.

▶ **J'organise mes idées dans le schéma narratif.**

Ex. : Dans la première partie du schéma, je dois écrire où et quand se passe l'histoire et qui sont les personnages. J'indique que l'histoire se passe en été, pendant des vacances, en camping. Je veux que l'histoire commence pendant le jour et continue la nuit pour que ce soit plus épeurant. Pour les personnages, j'écris leurs noms et j'ajoute qu'ils sont tous les deux curieux, que la petite fille a beaucoup d'énergie et que son frère est impatient. Pour l'élément déclencheur, le bruit en question est un petit cri qui provient d'un bébé couguar qui se retrouve tout seul dans la caverne. Pour la réaction des personnages, j'écris qu'ils ont un peu peur, mais qu'ils vont essayer d'aider le couguar. Pour le milieu de l'histoire, on m'a suggéré de choisir trois ou quatre actions. J'écris mes idées dans cette section et finalement, j'indique comment se termine l'histoire (on retrouve la maman).

▶ **Je relis mon schéma et je le montre à un pair ou à une personne-ressource pour vérifier si j'ai inclus tous les éléments importants. Je fais les changements nécessaires.**

Ex. : En lisant à nouveau mon schéma, je réalise que je n'ai pas indiqué où se situe la caverne. J'ajoute que la caverne est au milieu la forêt. Je lis mon schéma à un camarade de classe et il ne comprend pas vraiment comment finit mon histoire. J'ai écrit que les deux enfants avaient trouvé la maman couguar, mais il me demande comment ils l'ont trouvée et pourquoi elle n'est pas revenue toute seule

à la caverne. Je décide d'ajouter que Louise et Mario sont allés voir le garde forestier et que c'est lui qui a trouvé la maman couguar. Je vais aussi ajouter que la maman couguar était blessée, ce qui explique pourquoi elle n'était pas revenue toute seule à la caverne.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : Le schéma narratif m'a beaucoup aidé à choisir des idées intéressantes et à les placer en ordre. Je sais maintenant comment va se dérouler mon histoire et je me sens prêt à l'écrire.

Schéma narratif

2e tâche (3e année)

Début
(situation de départ)

Où? *Une caverne dans une forêt*

Quand? *l'été, des vacances en camping, toute une journée et une nuit*

Qui? *Louise, 8 ans, très curieuse, beaucoup d'énergie*
Son grand frère Mario, 12 ans, impatient, curieux lui aussi

Problème
(élément déclencheur)

Quel est le problème des personnages principaux?

Ils entendent un petit cri étrange à l'intérieur d'une caverne.

Ils trouvent un bébé couguar qui est tout seul.

Quelle est leur réaction?

Ils ont un peu peur parce qu'ils se demandent où est la maman du petit couguar.

Ils pensent à ce qu'ils peuvent faire pour l'aider.

Milieu
(déroulement)

Qu'est-ce que les personnages font pour résoudre le problème?

1. *Ils décident de lui donner un peu d'eau et un chandail pour le tenir au chaud.*
2. *Ils se cachent près de la caverne pour voir si la mère va revenir.*
3. *Ils vont chercher leurs parents et continuent de surveiller la caverne durant la nuit.*
4. *En voyant que la mère couguar ne revient pas, ils avertissent un garde forestier.*

Fin
(dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?

Le garde forestier avait retrouvé la mère du petit couguar. Elle était blessée.

GESTION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la réalisation de la tâche. L'étape de gestion amène le scripteur à utiliser divers moyens pour faciliter la rédaction d'un texte, reconnaître l'importance des relectures successives à partir de questions précises et assurer la qualité du produit final.
Elle permet au scripteur :

- de mettre à profit son plan ou ses notes;
- de se questionner au cours de la rédaction;
- de modifier son plan et les procédés utilisés pour rendre son texte plus fort;
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrases pour rendre son message clair et mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son texte en fonction du but fixé ou de la rétroaction des pairs;
- de soumettre un produit final respectant les critères liés au type de texte produit.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de gestion de l'écriture de la maternelle à la 4e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É2 ➡	• L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication	
	• L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.	⬅ PÉ5

Stratégies de gestion (présentées par catégories)

Pour faciliter l'écriture et la révision de textes, les stratégies de gestion ont été divisées en huit catégories selon les trois étapes de rédaction d'un texte :

ÉTAPES DE RÉDACTION

Premier jet du texte

1. Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

2. Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Version provisoire du texte

3. Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

4. Des **stratégies liées à l'organisation de son message** (structure du texte, structure des phrases et ponctuation)

5. Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

6. Des **stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale**

7. Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Version finale du texte

8. Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

Ces stratégies sont des outils qui peuvent aussi être utilisés dans tous les autres domaines des programmes d'études : écoute, lecture et communication orale (exposé et interaction).

Particularités de la banque d'écriture

Il est à noter que les banques de stratégies d'écoute, de lecture et de production orale produites précédemment par Alberta Learning ne regroupent que des RAS observables tels que présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998. Contrairement aux autres banques, celle-ci contient aussi des RAS mesurables, à l'étape de gestion.

En fait, certaines des stratégies listées dans les tableaux aux pages suivantes sont des RAS mesurables (par exemple, ceux ayant trait à la qualité et à la quantité de l'information, à l'accord des verbes, à la correction des anglicismes, etc.). Ces RAS ou stratégies ont été inclus dans ce document pour rappeler à l'enseignant qu'il est essentiel de rendre le processus de vérification d'un texte le plus efficace possible. Ainsi, l'élève aura tous les outils nécessaires pour améliorer son texte avant que son produit fini ne soit évalué formellement.

L'enseignant devrait donc traiter ces RAS mesurables comme observables jusqu'à l'étape de notation de la version finale du texte. L'enseignant doit donc enseigner à l'élève comment vérifier les aspects liés à la langue, à la structure du texte et à la présentation visuelle, en cours de rédaction ou de finalisation du produit de l'écriture. Lorsque l'enseignant corrigera le produit final, il fera une évaluation systématique, voire critériée, de ces aspects pour vérifier la maîtrise de ces RAS par l'élève.

Les symboles A^m ou A^o sont placés dans la marge de gauche des tableaux de stratégies afin de différencier les RAS mesurables (A^m) des RAS observables (A^o).

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

p. 98

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A°	M ➡	• Tirer profit des lettres qu'il connaît pour exprimer ses idées.	
	1re ➡	• Tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées.	
	2e	• Tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées. • Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes.	2e
	3e ➡	• S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases. • Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet.	⬅ 3e
	4e	• Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

p. 103

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A° 2e	• Utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants.	2e
3e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point.	⬅ 3e
4e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif.	⬅ 4e

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

p. 105

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am 3e ➡	• Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché.	
4e ➡	• Vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion.	
➡	• Vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché.	
	• Vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que le sujet choisi, l'aspect traité et le choix de mots.	⬅ 4e
A° 4e ➡	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.1 **structure du texte** : développement des idées et des paragraphes ainsi que les procédés utilisés;

4.2 **structure des phrases** : éléments syntaxiques qui assurent la cohérence d'un texte;

4.3 **ponctuation**.

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

p. 109

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e	• Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3e
4e	• Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
4e ➡	• Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	⬅ 6e

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

p. 113

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1re	• Vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle.	1re
3e	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	3e
3e	• Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3e
4e ➡	• Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4e	• Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais**.	4e
	• Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	
	• Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte.	⬅ 4e

4.3 PONCTUATION

p. 116

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am	3e	• Vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples.	3e
	4e	• Vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.	4e

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

p. 119

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am	4e	• Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants.	4e
		• Vérifier l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc.	⬅ 4e
Ao	3e	• Modifier une phrase *pour apporter des précisions ou* [pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3e
	4e	• Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4e

[Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

p. 123

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am M ➡	• Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle.	
1re ➡	• Vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource.	
2e ➡	• Vérifier l'orthographe des mots en consultant une banque de mots établie sur une base thématique ou par assonance, des textes connus ou un dictionnaire visuel.	
	• Orthographier correctement des mots familiers.	⬅ 2e
	• Recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers.	⬅
3e ➡	• Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit.	
	• Recourir à divers moyens tels que le regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	⬅ 3e
4e	• Vérifier l'emploi de l'utilisation des signes orthographiques.	4e
	• Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement.	
	• Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s**.	
4e ➡	• Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers].	⬅ 3e
	• Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	⬅ 4e
4e	• Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**.	5e
Ap	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	⬅ 4e

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

p. 126

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A⁰	1re	• Consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.	1re
	2e	• Consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots.	2e
	3e	• Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.	3e
	4e	• Consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**; – [pour vérifier la marque du pluriel].	4e

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

p. 128

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am	1re	• S'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.	1re
	2e	• S'assurer que son écriture script est lisible.	2e
	4e	• S'assurer que son écriture cursive est lisible	4e

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

QUOI

Fr		Imm
A° M ➡	Tirer profit des lettres qu'il connaît pour exprimer ses idées.	
1re ➡	Tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées.	
2e	Tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées. Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes.	2e
3e ➡	S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases. Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet.	⬅ 3e
4e	Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à :

- utiliser les mots et les idées ressorties du remue-méninges lors de la rédaction du texte;
- reconnaître qu'il y a une relation entre l'oral et l'écrit;
- faire un retour constant aux éléments clés de la discussion qui a eu lieu lors de la planification, et à s'en servir comme point d'ancrage pour gérer la production écrite.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but :

- d'utiliser les expressions et les mots reliés au vocabulaire et aux aspects du sujet traité pour ajouter des précisions lors de la rédaction du texte;
- d'utiliser les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes;
- de formuler « mentalement » son idée avant de la transcrire;
- de ne pas perdre de vue le but premier (l'intention de communication);
- de ne pas dépasser les paramètres du projet;
- de s'en tenir à la forme de production et aux critères qu'on avait déterminés avant la rédaction.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant l'écriture du premier jet du texte** :

- quand on veut utiliser les mots ou les expressions justes ou préciser ses idées sur le sujet;
- quand on a des listes de mots, des modèles ou un schéma dont on peut s'inspirer;
- quand on veut transcrire des mots et des idées;
- quand on sent qu'on n'est pas sur la bonne voie, ou qu'on s'éloigne du but de la production écrite;
- quand on sent qu'on a de la difficulté à se souvenir de certains éléments importants (quantité d'idées, forme de présentation, etc.).

Métacognition

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à rédiger son texte parce qu'on était à court de mots justes ou d'idées sur le sujet;
- on ne s'est pas appuyé sur la langue orale avant de transcrire ses mots et ses idées, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté du texte;
- on n'a pas respecté la forme et les critères de production, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté du texte;
- on a présenté des idées connexes, mais pas pertinentes à la production;
- on a écrit un texte inadéquat, parce qu'on a pris une tangente ou un angle inapproprié pour traiter son sujet, ou on est passé à côté du sujet, alors que si on avait respecté le modèle ou le plan original on aurait évité cette perte de temps.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **débuter la rédaction de son texte à l'aide du modèle proposé, des idées ressorties lors du remue-méninges, de ses notes ou de son schéma;**
- **formuler mentalement son idée avant de la transcrire;**
- **prononcer des mots à voix basse ou dans sa tête afin de formuler des hypothèses sur l'orthographe de ces mots;**
- **tenir compte des critères déterminés lors de la discussion concernant les étapes à suivre, la quantité d'informations ou d'idées requises, l'échéancier, la forme de présentation du produit final, les illustrations, etc.**

Mise en situation

Lors de la rédaction du premier jet de la production écrite, un enseignant se rend compte que les élèves négligent une partie importante des idées qu'ils ont choisies à la suite du remue-méninges, de leurs notes ou de leur schéma qu'ils avaient pourtant bien préparé. Ils négligent aussi de formuler leurs idées avant de les écrire et se posent peu de questions lors de la rédaction de ce premier jet. Parfois, ils veulent écrire leur texte ou leur histoire trop rapidement. Cette pratique a un effet sur la révision du texte qui devient alors une tâche très difficile.

Modelage ou pratique guidée

L'enseignant démontre concrètement aux élèves comment tirer profit du travail de planification pour rédiger une ébauche des phrases ou du récit. Il modèle comment il se pose des questions tout au long de l'écriture du premier jet. Si c'est une pratique guidée, les élèves se lancent dans la rédaction de leur texte en même temps que l'enseignant.

▶ **Je commence à écrire en utilisant le modèle, les idées du remue-méninges, mes notes ou mon schéma.**

Ex. : **1re tâche :**
Je commence ma phrase avec *J'aime* et j'écris la première activité dont je veux parler, en regardant les mots du remue-méninges : *J'aime jouer au soccer.* Je regarde le reste de la phrase modèle, j'ajoute *parce que* et je regarde encore les mots du remue-méninges pour expliquer pourquoi : *J'aime jouer au soccer parce que je peux courir très vite avec le ballon.*

2e tâche :
Je regarde la première partie de mon schéma (départ) et j'utilise les idées pour écrire mes premières phrases. *Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents. C'est l'été. Louise a 8 ans et elle a beaucoup d'énergie. Mario a 12 ans et il est impatient. Ils sont tous les deux curieux. Un matin, ils marchent dans la forêt.*

▶ **Je dis la ou les phrases dans ma tête avant de les écrire.**
Je prononce les mots à voix basse ou dans ma tête afin de penser à la façon de les écrire.

Ex. : **1re tâche :**
J'utilise les idées que j'ai choisies et je pense à ma phrase dans ma tête avant de l'écrire : « *Je joue aux cartes avec grand-papa parce qu'il est drôle.* ». Je pense encore et je me dis que la phrase complète sera « *J'aime jouer aux cartes avec mon grand-père parce qu'il est très drôle.* » Je pense à la façon dont on écrit *drôle*. Je répète « *drôle* » dans ma tête, ça commence par **d** et j'entends un **o** et un **l**. Je regarde les mots du remue-méninges qui ont ces lettres et je trouve le mot *drôle*.

2e tâche :
Pour continuer l'histoire, je regarde les idées dans la deuxième partie du schéma (problème). Dans ma tête, je pense à la façon de présenter mes idées : *Louise et Mario entendent un bruit dans une caverne.* Ils entrent dans la caverne. Je pense à nouveau et je me dis que je devrais d'abord dire qu'ils ont aperçu une caverne : *Ils arrivent près d'une caverne. Louise dit : « Je veux aller dans la caverne. ». Mario dit : « Attends- moi! ». Tout à coup, Louise entend un bruit dans la caverne.* Je pense à la façon d'écrire les mots *attends* et *entend* parce que je les confonds souvent. En répétant chaque mot j'entends bien « *a* » au début de « attendre » et « *en* » au début de « entendre ». Le reste se ressemble : attends, entend, mais je me demande si c'est *en* ou *an*. J'écris les mots et je peux les souligner ou mettre un point d'interrogation pour indiquer que je dois les vérifier.

▶ **Je me souviens de ce qu'on avait discuté au sujet des étapes à suivre, de la quantité d'information ou d'idées, de l'échéancier, de la forme de présentation de l'exposé, des illustrations, etc.**

Ex. : **1re tâche :**

Je montre ma première phrase à l'enseignant pour voir si j'ai bien compris ce que je dois faire. Je me souviens qu'on doit parler de trois à cinq activités et qu'elles doivent être différentes (pas juste des sports). Je dois écouter l'enseignant pour savoir quelle est la prochaine étape. Je pense aux dessins qui vont bien illustrer mes phrases. Etc.

2e tâche :

Je continue de suivre mon schéma narratif pour écrire mon récit pour éviter que l'histoire tourne en rond. Je me souviens que je dois raconter ce qui se passe et faire parler les personnages. Il ne faut pas mettre trop de dialogues parce que l'histoire va être difficile à suivre. Je dois finir mon brouillon (non révisé) pour demain, alors je continue à me concentrer en suivant mon schéma narratif pour ne pas perdre le fil de mes idées. Je commence un peu à penser aux illustrations que je veux ajouter. Etc.

Il est à noter que les textes suivants sont des exemples d'ébauches qui visent à représenter certains types d'erreurs **qui pourraient** se retrouver dans les productions écrites des élèves des classes de français langue seconde – immersion et/ou de français langue première. Il ne s'agit pas de textes considérés comme typiques des niveaux scolaires visés, mais d'exemples qui aideront à démontrer concrètement comment gérer la rédaction et la révision d'un projet d'écriture. Lors de la rédaction de ce premier jet, il faut aussi tenir compte du fait que les élèves ont suivi le processus de planification présenté dans les pages précédentes et qu'ils auront utilisé, entre autres, les mots du remue-méninges, les listes ou la banque de mots affichées en classe, la phrase modèle, leur schéma narratif, etc. Il est recommandé d'indiquer aux élèves d'écrire à double interligne pour permettre de noter les corrections lors de la révision du texte. La copie finale de ces textes (revue et corrigée) se trouve à l'étape de la mise au point de la version finale (voir à la page 130)

Exemples d'ébauches

1re tâche :

Ce que j'aime faire

J'aime joue au soccer parce que je peux courir tres loin avec le balon.
j'amie jouer avec mon grand-père au kartes parce que il est très drôl.
J'aime va a la pisine avec mon family parce je sauter dans la vagues
Jaime va ché mon ami parce que on jouer avec les Hot Wheels oto.

2e tâche :

Dans une caverne

Louise est 8 et elle a beaucou d'énergi. Mario est 12 ans. Ils son curiaux les deux. Louise et sa frère Mario font du camping avec leur parent. Ils arrive près d'une cavern. Louise dit « Je veut aller dans le caverne. ». Mario dit « Attend pour moi! » touta cou Louise entand un bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit que c'est d'accord d'aller dans le caverne. Ils voit un bébé couguar qui est tout seul. Mario dit « Il faut aller parce que son maman va retourné. » Louise dit « attend il est soif et faim. Je va donner à lui de l'eau et ma collation. » Mario dit : « juste de l'eau il ne peut pas mange le nouriture des human vite on doi aller. » Louise dit « Attend il tremble et il a froid je donne mon chaud chandail à lui » Mario dit « Vite vite on doi aller now. » Louise dit : « Attend je veux toucher lui. » Mario dit : « Non j'ai dit de aller. » finalment ils sort de le cavern. « Allons cacher près de le caverne et regarde pour voir si la maman retourne. » Plus tard Louise dit « je suis faim ». Ils vont chercher pour quèque chose à manger à le camping site. Ils reviennent avec leur parent pour regarder le cavern toute la nuit. Il y a plein de bizarre bruit et Louise est peur. Crac, què se que ces? Ces juste papa qui a brisé un branche. Le maman ne revient pas. Ils von chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit « J'ai trouvé un couguar blessé. » C'est la maman du bébé couguar.

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

QUOI

Fr		Imm
A° 2e	Utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants.	2e
3e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif.	
	Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point.	⬅ 3e
4e ➡	Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent.	
	Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif.	⬅ 4e

Definition des RAS : Ces stratégies consistent à se premunir du vocabulaire précis portant sur la grammaire de la phrase.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de parler de sa production écrite avec des termes précis et apporter les correctifs nécessaires aux éléments identifiés.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut bien comprendre un pair ou une personne-ressource qui porte une critique sur un texte portant sur la langue ou sur les procédés utilisés;
- quand on veut apporter des précisions à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pu communiquer clairement avec un pair ou une personne-ressource qui portait un regard critique sur son texte parce qu'on ne possédait pas la terminologie commune pour parler de ses divers aspects linguistiques;
- on a effectué des modifications inutiles ou incorrectes à son texte parce qu'on ne connaissait pas la fonction de certains mots ou la terminologie grammaticale exacte;
- on a passé trop de temps dans la vérification de son texte par manque de connaissance de la grammaire de la phrase.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **utiliser les mots justes pour parler de son texte**, soit de façon individuelle ou par la consultation de pairs;
- **poser des questions en fonction des problèmes identifiés.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ont souvent de la difficulté à utiliser les termes précis pour parler de leur production écrite. Ils ont ainsi de la difficulté à acquérir certaines connaissances et à comprendre le rôle de certains mots ou groupes de mots.

Modelage

Pour aider les élèves à utiliser les termes précis reliés à la grammaire et au fonctionnement de la langue, l'enseignant démontre quelques exemples concrets à partir de l'ébauche du texte (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102).

J'utilise les mots justes pour parler de mes phrases ou de mon récit.
Je me pose des questions ou je demande de l'aide quand j'ai besoin d'utiliser ou de comprendre la fonction de ces mots dans la phrase.

Ex. : **1re tâche** (en première année, l'enseignant peut démontrer aux élèves comment s'y prendre pour comprendre les termes utilisés lors de la révision collective) :
On me demande si j'ai commencé ma phrase avec une majuscule. Qu'est-ce qu'une majuscule? Je me souviens que majuscule veut dire une grande lettre. On me parle de l'apostrophe et je ne sais pas ce que c'est. Je regarde ce que l'enseignant montre au tableau. C'est la petite ligne en haut comme dans « *J'aime* ».

2e tâche :
Je ne suis pas certain si j'ai bien écrit les groupes de mots comme « *ils son, ils marche, ils reviennes* ». Je crois que ce sont mes verbes qui sont mal écrits. On a déjà parlé, la semaine dernière, d'accorder les verbes avec le groupe sujet, mais je ne comprends pas très bien. Je vais demander à l'enseignant de m'aider à corriger les verbes.

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et du choix du registre de langue)

QUOI

Fr		Imm
A[m]	3e ➡ Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché.	
	4e ➡ Vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion.	
	➡ Vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché.	
	Vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que le sujet choisi, l'aspect traité et le choix de mots.	⬅ 4e
A[e]	4e ➡ Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à s'interroger sur le sens des expressions et des mots utilisés dans le premier jet et d'y apporter les changements nécessaires en fonction du sens recherché.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de produire un texte qui contient les éléments essentiels pour rejoindre le lecteur, en faisant un choix de mots pertinents et d'expressions intéressantes dans une langue adaptée au public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on connaît les caractéristiques du type de texte à produire;
- quand on connaît les caractéristiques de son public cible;
- quand on a établi la forme de présentation du produit et les possibilités et les limites liées à la forme choisie;
- quand on est conscient des conditions dans lesquelles se fera la lecture du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a choisi des expressions ou des mots inappropriés et que cela a nui à la compréhension du lecteur;
- on ne s'est pas soucié des caractéristiques du public cible ou de la forme finale de la présentation et que l'on n'a pas réussi à capter l'intérêt du lecteur ou à avoir un impact sur lui.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire une relecture de son texte en identifiant les idées développées** (ces idées peuvent être comparées à celles présentées dans le remue-méninges, dans la grille d'autoévaluation ou dans son schéma narratif) et **identifier les éléments imprécis**;
- **se mettre dans la peau du lecteur et se demander si les expressions ou les mots utilisés aident à comprendre le texte**;
- **trouver d'autres termes plus précis qui pourraient remplacer les expressions ou les mots inappropriés**;
- **si nécessaire, consulter les listes de mots affichées dans la classe, ses notes, un ouvrage de référence ou une personne-ressource**;
- **apporter les changements nécessaires.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant veut amener les élèves à faire une première relecture d'un texte en fonction du contenu. Il leur démontre concrètement comment il se concentre d'abord sur les idées, en se demandant si les expressions et les mots qu'il a utilisés réussissent à transmettre clairement le message.

▶ **Je relis mon texte et je pense aux idées que j'ai utilisées. J'identifie les éléments imprécis.**

Ex. : **1re tâche :**
Je relis chaque phrase et je me demande si j'ai bien présenté certaines de mes activités et/ou certains de mes jeux préférés et si j'ai expliqué pourquoi j'aime ces activités ou ces jeux. À la première phrase, je pense que je veux plutôt dire que j'aime jouer au soccer **parce que je peux frapper le ballon très fort avec mon pied**.

2e tâche :
En relisant mon récit, je me rends compte que certaines idées ne sont pas claires. Avant de dire que les personnages voient la caverne, je devrais ajouter qu'ils marchent dans la forêt et que c'est l'après-midi : *Un après-midi, ils marchent dans la forêt.* J'ai oublié quelques fois d'indiquer qui a parlé, alors je vais ajouter cette information dans mes dialogues.

▶ **Je me demande si les expressions ou les mots utilisés aident le lecteur à comprendre le texte.**
Je trouve d'autres mots plus précis qui pourraient remplacer les expressions ou les mots inappropriés.
Je consulte des listes de mots, mes notes, un ouvrage de référence ou une personne-ressource.

Ex. : **1re tâche :**
Il y a peut-être des élèves qui ne connaissent pas les autos Hot Wheels, alors je peux écrire : les petites autos. Le mot *family* est en anglais. Je pense que « *J'aime va* » et « *J'aime joue* » ne sont pas bien écrits. Je regarde les mots du remue-méninges et je trouve le mot « *famille* » et les expressions « *j'aime aller* » et « *j'aime jouer* ».

2e tâche :
Au lieu d'écrire « *la maman va retourner* » ou « *la maman retourne* », je vais utiliser le verbe *revenir* pour que ce soit plus facile à comprendre : « *… parce que son* maman va revenir.* », « *… voir si la maman revient.* », « *La maman ne revient pas.* » Je constate aussi que j'ai utilisé le verbe « *aller* » plusieurs fois. Je pense à des verbes plus appropriés comme *entrer, sortir, partir*, etc. Quand les personnages parlent, j'utilise toujours « dit ». Je pense à d'autres verbes qui sont plus précis et qui rendent le message plus clair : « *Mario répond, Louise insiste, Mario se fâche, Louise ajoute…* », etc.

Je pense aussi au mot français pour « *now* ». Louise dit qu'elle veut toucher le bébé couguar, mais il y a un autre mot qui explique mieux ce que je veux dire. Je ne m'en souviens pas, alors je cherche dans nos listes de verbes ou je demande à quelqu'un de m'aider. C'est le verbe *flatter*. Je me souviens aussi qu'on doit dire *le flatter* et non *pas flatter lui* : « *Attends, je veux le flatter.* » Je dis qu'ils regardent la caverne toute la nuit. Est-ce que c'est assez précis? Je devrais dire « *surveiller la caverne* ».

* *À cette étape, l'enseignant ne s'attarde pas aux erreurs reliées au fonctionnement de la langue. Il est recommandé d'amener les élèves à se concentrer sur un type d'erreur à la fois, lors de la révision de son texte.*

▶ **Je fais ces changements sur mon brouillon.**

Je fais les changements directement sur ma feuille, soit au-dessus des mots ou dans la marge. Je n'ai pas besoin d'effacer ce que j'avais déjà écrit, je peux juste le rayer proprement, le mettre entre parentheses ou simplement changer ou ajouter une lettre.

Ex. : **1re tâche :**

Ce que j'aime faire

frapper le ballon très fort avec mon pied
J'aime jouer au soccer parce que je peux ~~courir tres loin avec le balon~~.

j'amie jouer avec mon grand-père au kartes parce que il est très drôl.
aller ***famille***
J'aime ~~va~~ a la pisine avec mon ~~family~~ parce je sauter dans la vagues
aller ***petites autos***
Jaime ~~va~~ ché mon ami parce que on jouer avec les ~~Hot Wheels etc~~.

2e tâche :

Dans une caverne

Louise est 8 et elle a beaucou d'énergi. Mario est 12 ans. Ils son curiaux les deux. Louise et
Un après-midi, ils marchent dans la forêt.
sa frère Mario font du camping avec leur parent. Ils arrive près d'une cavern. Louise dit
entrer ***répond :***
« Je veut ~~aller~~ dans le caverne. ». Mario ~~dit~~ « Attend pour moi! » touta cou Louise entand

un bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit que c'est d'accord
entrer ***explique :*** ***partir***
d'~~aller~~ dans le caverne. Ils voit un bébé couguar qui est tout seul. Mario ~~dit~~ « Il faut ~~aller~~
revenir ***ajoute :***
parce que son maman va ~~retourné~~. » Louise ~~dit~~ « attend il est soif et faim. Je va donner à lui
répond
de l'eau et ma collation. » Mario ~~dit~~ : « juste de l'eau il ne peut pas mange le nouriture
sortir ***continue :***
des human vite on doi ~~aller~~. » Louise ~~dit~~ « Attend il tremble et il a froid je donne mon chaud
crie : ***partir tout de suite*** ***insiste***
chandail à lui » Mario ~~dit~~ « Vite vite on doi ~~aller now~~. » Louise ~~dit~~ : « Attend je veux
le flatter ***se fâche*** ***il faut sortir***
*~~toucher lui~~. » Mario ~~dit~~ : « Non ~~j'ai dit de aller~~. »…

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

	Fr	QUOI	Imm
Am	3e	Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3e
	4e	Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
	4e →	Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	← 6e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à questionner la pertinence de l'utilisation de diverses stratégies liées à l'organisation des mots, des phrases et des idées et à valider l'utilisation de certains procédés de rédaction.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but :

- de s'assurer que les phrases sont porteuses de sens, que le texte est présenté de façon cohérente et qu'il correspond à ce qu'on veut dire;
- de présenter l'information ou de raconter le récit de manière à soutenir l'intérêt du public cible et à atteindre le but fixé.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que la présentation des idées est efficace, réfléchie et appropriée au type de texte qu'on veut produire;
- quand on connaît les critères d'évaluation du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a causé un bris de compréhension chez le lecteur par sa façon de présenter ses idées;
- on a constaté que le texte produit manquait d'unité.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **vérifier si la phrase est porteuse de sens et si elle correspond bien à ce qu'on veut dire;**
- **apporter les changements nécessaires à la phrase;**
- **vérifier l'ordre des idées en se référant à son plan ou à son schéma;**
- **lire son texte à un pair ou à une personne-ressource;**
- **apporter les changements nécessaires à l'ordre de présentation des idées.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier la façon de présenter les idées dans son texte.

▶ **Je vérifie si la phrase est claire et si c'est bien ce que je veux dire.**
Sinon, je change une partie de la phrase ou j'écris une nouvelle phrase.

Ex. : **1re tâche :**
Je relis le début de la deuxième phrase : « *j'amie jouer avec mon grand-père au kartes…* » et je me rends compte que la phrase sera plus claire si je dis que j'aime jouer au kartes avec mon grand-père.
Je ne crois pas que « *… je sauter dans la vagues.* » ou « *on jouer avec les petites autos…* » explique ce que je veux dire d'une façon très claire. Je crois que c'est mieux si je dis : « *…j'adore sauter…* » et « *… on aime jouer tous les deux avec les petites autos* ».

…
j'amie jouer **au kartes** *avec mon grand-père* ~~*au kartes*~~ *parce que il est très drôl.*
aller **famille** **j'adore**
J'aime ~~*va*~~ *a la pisine avec mon* ~~*family*~~ *parce* ~~*je*~~ *sauter dans la vagues*
aller
Jaime ~~*va*~~ *ché mon ami parce que on* **aime** *jouer* **tous les deux** *avec les* **petites autos.**

2e tâche :
Je regarde la phrase qui dit : *Crac, qu'est-ce que c'est?* Je pourrais expliquer cette partie un peu mieux en disant : *Tout a coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'ou vient ce bruit.*

▶ **Je vérifie l'ordre des idées en relisant mon schéma.**
Je lis mon texte à un camarade de classe ou à une personne-ressource pour savoir si mes idées s'enchaînent bien.

Ex. : **2e tâche :**

Je relis la première partie de mon schéma narratif pour voir si j'ai bien présenté la situation initiale. Je constate que je devrais indiquer en premier que les personnages font du camping et que c'est l'été. Ma première phrase sera alors : *Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.* Je me rends compte que j'ai oublié de dire que Mario est impatient, alors je vais l'ajouter.

Je vérifie l'organisation de mes idées dans la deuxième partie (élément déclencheur). Je dois expliquer la réaction des personnages un peu plus clairement : *Mario a peur de rencontrer la mère du petit couguar et dit…* Avant de dire que Louise veut donner de l'eau au couguar, je vais ajouter une phrase : *Ils décident quand même d'aider le bébé couguar.*

Je continue ainsi pour vérifier la présentation de mes idées. Je regarde aussi les critères de la grille d'autoévaluation en ce qui concerne les idées (voir la grille à la page 57 [francophone] ou 64 [immersion]). Je me demande si j'ai trop de dialogues ou de passages narratifs. J'aime beaucoup le dialogue entre Louise et Mario quand ils sont dans la caverne parce que c'est drôle. Je décide de changer la phrase après qu'ils sont sortis de la caverne et j'ajoute un passage narratif : *Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne. Ils veulent voir si la maman du bébé couguar va revenir.*

Mon ami me dit que l'histoire se termine un peu trop vite. Je devrais expliquer comment Louise et Mario se sentent à la fin de l'histoire : *« Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit couguar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente. »*

▶ **J'apporte les changements nécessaires.**

Ex. : **2e tâche :**

Je fais les changements directement sur ma feuille, soit au-dessus des mots ou dans la marge. Je n'ai pas besoin d'effacer ce que j'avais déjà écrit, je peux juste le rayer proprement, le mettre entre parenthèses ou simplement changer ou ajouter une lettre. Si je manque de place, je réécris certaines sections sur une autre feuille.

voir p. 112

2e tâche :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.
et il est impatient
Louise est 8 et elle a beaucou d'énergi. Mario est 12 ans. Ils son curiaux les deux.
Un après-midi, ils marchent dans la forêt.
~~*Louise et sa frère Mario font du camping avec leur parent.*~~ *Ils arrive près d'une cavern.*
entrer ***répond :***
Louise dit « Je veut ~~*aller*~~ *dans le caverne. ». Mario* ~~*dit*~~ *« Attend pour moi! » touta cou*

Louise entand un bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit
entrer
que c'est d'accord d'~~*aller*~~ *dans le caverne. Ils voit un bébé couguar qui est tout seul.*
*(voir phrase 1)** ***partir*** ***revenir*** *(voir phrase 2)** ***ajoute :***
~~*Mario dit*~~ *« Il faut* ~~*aller*~~ *parce que son maman va* ~~*retourné.*~~ *» Louise* ~~*dit*~~ *« attend il est*
répond
soif et faim. Je va donner à lui de l'eau et ma collation. » Mario ~~*dit*~~ *: « juste de l'eau il*
sortir ***continue :***
ne peut pas mange le nouriture des human vite on doi ~~*aller*~~*. » Louise* ~~*dit*~~ *« Attend il*
crie :
tremble et il a froid je donne mon chaud chandail à lui » Mario ~~*dit*~~ *« Vite vite on doi*
partir tout de suite ***insiste*** ***le flatter*** ***se fâche*** ***il faut***
~~*aller now.*~~ *» Louise* ~~*dit*~~ *: « Attend je veux* ~~*toucher lui.*~~ *» Mario* ~~*dit*~~ *: « Non j'ai dit de*
sortir ***Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.***
~~*aller.*~~ *» finalment ils sort de le cavern.* ~~*« Allons cacher près de le caverne et regarde*~~
Ils veulent voir si la maman du bébé couguar va revenir
~~*pour voir si la maman retourne. »*~~ *Plus tard Louise dit « je suis faim ». Ils vont chercher*

pour quèque chose à manger à le camping site. Ils reviennent avec leur parent pour
surveiller *(voir phrase 3)**
~~*regarder*~~ *le cavern toute la nuit. Il y a plein de bizarre bruit et Louise est peur.* ~~*Crac, « què*~~

~~*se que ces? » « Ces juste papa qui a brisé un branche »*~~ *Le maman ne revient pas. Ils von*

chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit « J'ai trouvé un couguar blessé. »

C'est ***bien*** *la maman du bébé couguar.* ***Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit couguar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.***

**Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :*

1. ***Mario a peur de rencontrer la mère du petit couguar et explique :***
2. ***Ils décident quand même d'aider le bébé couguar.***
3. ***Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche.***

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

QUOI

Fr		Imm
Am 1re	Vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle.	1re
3e	Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	3e
3e	Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3e
4e ➡	Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4e	Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais.**	4e
	Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	
	Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte. ⬅	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à vérifier l'ordre des mots et des groupes fonctionnels dans la phrase ce qui assure la cohérence des phrases et du texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la clarté de ses propos et la compréhension du lecteur.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut communiquer clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est trompé quant à la position d'un adjectif par rapport au déterminant et au nom;
- on a oublié ou mal placé des mots ou des groupes fonctionnels ce qui a nui à la compréhension de la phrase;
- on a formulé des phrases en suivant la syntaxe anglaise.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **comparer sa phrase à celle du modèle;**
- **repérer l'adjectif qui accompagne un nom et vérifier sa position;**
- **vérifier les constituants obligatoires** (groupe du sujet, groupe du verbe) **et l'ordre des mots dans la phrase;**
- **déplacer les mots, si nécessaire;**
- **évaluer la nécessité de découper en plus d'une phrase, les phrases qui contiennent trop d'idées** (phrases à rallonge);
- **découper les phrases, si nécessaire.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il s'y prendra pour vérifier les structures des phrases du texte.

▶ **Je compare ma phrase à celle du modèle.**

Ex. : **1re tâche :**
Je relis mes phrases pour voir si elles ressemblent au modèle. J'ai oublié d'écrire « que » dans la troisième phrase, alors je l'ajoute.

…
aller ***famille*** ***j'adore***
J'aime ~~va~~ a la pisine avec mon ~~family~~ parce ***que*** *~~je~~ sauter dans la vagues*
…

▶ **Je trouve les groupes** « déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif ». **Je vérifie si mes adjectifs sont bien placés par rapport au nom.**

Ex. : **2e tâche :**
Je trouve « *une grande caverne* » et « *un petit cri* » et je crois que c'est bien écrit. Je trouve aussi « *mon chaud chandail* » et « *de bizarre bruit* ». Je sais qu'en français, certains adjectifs sont aussi placés après le nom et j'apprends de mon enseignant qu'on dit plutôt : « *chandail chaud* » et « *bruit bizarre* ».

▶ **Je vérifie si les phrases ont un groupe sujet et un groupe verbe.**
Je vérifie l'ordre des mots et je me demande si certaines phrases sont « copiées » de l'anglais* :

Ex. : **2e tâche :**

L'ordre des mots de la phrase suivante est à vérifier : « Ils sont curieux les deux ». Je peux écrire : « *Ils sont tous les deux curieux.* » Je constate que certaines phrases ne se disent pas de la même façon en français qu'en anglais. Par exemple, au lieu de me fier à une structure de phrase anglaise comme « *donner à lui* » ou « *Mario dit que c'est d'accord d'aller dans la caverne.* », je vais dire : « *… je vais lui donner de l'eau…* », « *… je lui donne mon chandail chaud.* », « *Mario décide qu'ils peuvent entrer dans la caverne.*» ou « *Mario accepte d'aller explorer la caverne.* », etc.

* *Pour les erreurs concernant l'emploi de « avoir » et « être » dans des expressions comme « j'ai faim », « j'ai huit ans » ou l'emploi des anglicismes lexicaux, voir l'analyse et le modelage présentés aux pages 119 à 122.*

▶ **Je me demande s'il y a trop d'idées dans certaines phrases.**
Si oui, je les découpe en deux ou trois phrases.

Ex. : **2e tâche :**

Je relis la phrase dans laquelle Mario explique à Louise de donner juste de l'eau au bébé couguar et j'en fais deux phrases. Je regarde la phrase suivante quand Louise donne son chandail au bébé couguar parce qu'il a froid. Je peux aussi en faire deux phrases. La première phrase va indiquer que le couguar a froid et la deuxième phrase, que Louise lui donne son chandail.

répond
*… Mario ~~dit~~ : « **J**uste de l'eau, il ne peut pas mange le nouriture des human. **V**ite on doi*
sortir continue : lui chandail chaud
*~~aller~~. » Louise ~~dit~~ « Attend il tremble et il a froid. **J**e donne mon ~~chaud chandail à lui~~ » …*

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.3 PONCTUATION

	Fr	QUOI	Imm
Am	3e	Vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples.	3e
	4e	Vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à reconnaître les frontières de la phrase et à utiliser un procédé de rédaction susceptible d'assurer la cohésion d'un texte.

POURQUOI On utilise cette stratégie dans le but de faciliter la lecture et la compréhension du texte.

QUAND On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut émettre clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a oublié de marquer les frontières des phrases, ce qui a nui à la lecture et/ou la compréhension du texte;
- on a choisi une mauvaise ponctuation ou on l'a totalement ignorée ce qui a créé de la confusion chez le lecteur.

COMMENT On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **vérifier la présence de la majuscule ou début de la phrase et du point à la fin.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour vérifier la ponctuation des phrases de son texte.

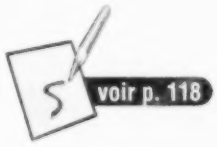
Je relis une à une les phrases du texte.
Je vérifie la présence de la majuscule au début de la phrase et du point à la fin.

Ex. : **1re tâche :**

J'ai écrit quatre phrases qui commencent avec « *J'aime* ». Je vérifie si chaque phrase commence avec une majuscule. Je l'ajoute à la deuxième phrase parce que je l'avais oubliée. Je regarde ensuite la fin de chaque phrase et je vérifie si j'ai mis un point. Je dois mettre un point après le mot « vagues » à la fin de la troisième phrase.

2e tâche :

En relisant toutes les phrases, je me rends compte que j'ai oublié d'utiliser la majuscule pour le premier mot de certaines phrases : « *Tout à coup…* », « *Finalement…* », etc. Je vérifie aussi si j'ai utilisé une majuscule quand une personne commence à parler. Là aussi, je dois ajouter quelques majuscules. *(L'enseignant peut aussi aider les élèves avec l'utilisation de la virgule, du deux-points et des guillemets en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une stratégie visée à un niveau plus avancé.)*



2e tâche :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.
et il est impatient
Louise est 8 et elle a beaucou d'énergi. Mario est 12 ans. Ils son ***tous*** *les deux* ***curieux****.*
Un après-midi, ils marchent dans la forêt.
~~*Louise et sa frère Mario font du camping avec leur parent.*~~ *Ils arrive près d'une cavern.*
entrer ***répond :***
Louise dit : « Je veut ~~*aller*~~ *dans le caverne. » Mario* ~~***dit***~~ *« Attend pour moi! »* ***T****outa cou,*

Louise entand un bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario ~~***dit***~~
décide qu'ils peuvent entrer
~~*que c'est d'accord d'aller*~~ *dans le caverne. Ils voit un bébé couguar qui est tout seul.*
*(voir phrase 1)** ***partir*** ***revenir*** *(voir phrase 2)** ***ajoute :***
~~*Mario dit*~~ *« Il faut* ~~*aller*~~ *parce que son maman va* ~~*retourné*~~*. » Louise* ~~***dit***~~ *« Attend, il est*
répond
soif et faim. Je va ***lui*** *donner* ~~*à lui*~~ *de l'eau et ma collation. » Mario* ~~***dit***~~ *: « Juste de l'eau, il*
sortir ***continue :***
ne peut pas mange le nouriture des human. Vite on doi ~~*aller*~~*. » Louise* ~~***dit***~~ *« Attend, il*
lui ***chandail chaud.*** ***crie :***
tremble et il a froid. Je donne mon ~~*chaud chandail à lui*~~ *» Mario* ~~***dit***~~ *« Vite, vite, on doi*
partir tout de suite ***insiste*** ***le flatter.*** ***se fâche*** ***il faut***
~~*aller now*~~*. » Louise* ~~***dit***~~ *: « Attend je veux* ~~*toucher lui*~~*. » Mario* ~~***dit***~~ *: « Non,* ~~*j'ai dit de*~~
sortir ***Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.***
aller. » Finalment, ils sort de le cavern. ~~*« Allons cacher près de le caverne et regarde*~~
Ils veulent voir si la maman du bébé couguar va revenir
~~*pour voir si la maman retourne. »*~~ *Plus tard Louise dit :* ***« Je*** *suis faim ». Ils vont chercher*

pour quèque chose à manger à le camping site. Ils reviennent avec leur parent pour
surveiller ***bruit bizarre*** *(voir phrase 3)**
~~*regarder*~~ *le cavern toute la nuit. Il y a plein de* ~~***bizarre bruit***~~ *et Louise est peur.* ~~*Crac, « què*~~

~~*se que ces?» « Ces juste papa qui a brisé un branche*~~ *Le maman ne revient pas. Ils von*

chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un couguar

blessé » C'est ***bien*** *la maman du bébé couguar.* ***Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit couguar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente****.*

**Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :*
1. ***Mario a peur de rencontrer la mère du petit couguar et explique :***
2. ***Ils décident quand même d'aider le bébé couguar.***
3. ***Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche****.*

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

QUOI

	Fr		Imm
Am	4e	Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants.	4e
		Vérifier l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc.	← 4e
Aq	3e	Modifier une phrase *pour apporter des précisions ou* pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3e
	4e	Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies pour apporter des modifications à son texte quant au choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et à d'autres moyens linguistiques susceptibles d'assurer la clarté du texte et/ou de donner de la couleur au texte (style).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'exprimer clairement sa pensée, d'ajouter une touche personnalisée à son texte, tout en respectant la langue française et le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques);
- quand on veut varier le type de phrases utilisé ou la façon d'exprimer ses idées;
- quand on veut faire preuve d'originalité.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manqué de précision dans l'expression de ses pensées;
- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des impropriétés de certains mots ou structures de phrases;
- on n'a pas atteint son but parce que le public a abandonné la lecture du texte (à cause du manque d'intérêt pour le texte).

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte pour ajouter des précisions** (compléments, adjectifs ou déterminants), **si nécessaire;**
- **consulter un pair, une personne-ressource ou des affiches et listes d'expressions justes élaborées en classe pour identifier la présence d'anglicismes ou d'un emploi inapproprié de « avoir » ou « être »;**
- **apporter les correctifs nécessaires.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, l'ébauche présentée à la page 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour modifier quelques phrases et quelques expressions dans le but d'enrichir son texte et de vérifier le registre de langue utilisé.

► **Je relis une à une les phrases. Je me demande si je peux ajouter quelques précisions** (compléments, adjectifs ou déterminants).

Ex. : **2e tâche :**

En relisant les phrases, je pense que je pourrais utiliser un adjectif quand je dis qu'ils ont entendu un bruit. Je peux dire « *un bruit mystérieux* ». Quand Louise dit qu'elle a faim, je pourrais indiquer combien de temps s'est écoulé : « *Trois heures plus tard…* ». Quand je dis que la maman ne revient pas, je peux rendre la phrase plus intéressante en ajoutant : « *La maman couguar ne revient pas s'occuper de son pauvre petit bébé.* » À la fin de l'histoire, je peux expliquer à quel endroit le garde forestier a trouvé la maman couguar. On comprendra mieux pourquoi il dit que c'est bien la maman du petit couguar qui s'est trouvé abandonné dans la caverne.

▶ **Je demande l'aide d'un camarade de classe ou d'un adulte et/ou je regarde des affiches et les listes d'expression justes élaborées en classe pour corriger les anglicismes ou un emploi inapproprié des auxiliaires « avoir » ou « être ».**

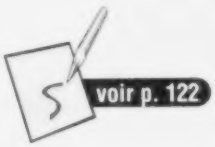
Ex. : **2e tâche :**

Je regarde les affiches qu'on a préparées au sujet de certaines expressions empruntées de l'anglais. Je me rends compte que je dois faire attention de ne pas dire : « *attendre pour* », « *chercher pour* », « *regarder pour* », etc.
Je dois enlever le « pour ». J'ai même dit le « *camping site* » dans une phrase, alors que je pourrais simplement dire *à leur tente*. Je dois aussi faire attention de dire « *son frère* », car ce n'est pas comme en anglais, je dois mettre un déterminant masculin devant le mot parce que « frère » est masculin. J'utilise le même raisonnement pour bien écrire « *sa maman* ».

Je lis le début de l'histoire et je me souviens de l'affiche qu'on a faite au sujet de l'âge parce qu'on oublie souvent comment le dire en français. On a même joué un petit jeu pour nous aider à nous en souvenir. Je corrige ces phrases : « *Louise a 8 ans…* », « *Mario a 12 ans…* ». L'enseignant me conseille aussi de vérifier les expressions avec les mots comme « soif, peur et faim », car ils s'écrivent avec le verbe avoir et non le verbe être. J'ai un peu de difficulté avec ce concept. Je vérifie dans mon carnet aide-mémoire (élaboré en classe), la page où on a écrit le verbe **avoir** au présent avec ces mots : *j'ai faim, tu as soif, il a froid, elle a peur, nous avons chaud*, etc. Je corrige ces phrases : « *Il a soif et il a faim.* », « *J'ai faim.* », « *… Louise a peur.* ». J'avais déjà bien écrit « *… il a froid…* »

▶ **J'écris ces changements sur mon brouillon.**

Ex. : **2e tâche :**



voir p. 122

2e tâche :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.

a ***ans*** ***a*** ***et il est impatient***

Louise ~~*est*~~ *8 et elle a beaucou d'énergi. Mario* ~~*est*~~ *12 ans. Ils son* ***tous*** *les deux* ***curieux****.*

Un après-midi, ils marchent dans la forêt.

~~*Louise et sa frère Mario font du camping avec leur parent*~~*. Ils arrive près d'une cavern.*

entrer ***répond :***

Louise dit : « Je veut ~~*aller*~~ *dans le caverne. » Mario* ~~*dit*~~ *« Attend* ~~*pour*~~ *moi! »* ***T****outa cou,*

mystérieux

Louise entand un bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario ~~*dit*~~

décide qu'ils peuvent entrer

~~*que c'est d'accord d'aller*~~ *dans le caverne. Ils voit un bébé couguar qui est tout seul.*

*(voir phrase 1)** ***partir*** ***revenir*** *(voir phrase 2)** ***ajoute :*** ***a***

~~*Mario dit*~~ *« Il faut* ~~*aller*~~ *parce que* ***sa*** *maman va* ~~*retourné*~~*. » Louise* ~~*dit*~~ *« Attend, il* ~~*est*~~

il a ***répond***

soif et faim. Je va ***lui*** *donner* ~~*à lui*~~ *de l'eau et ma collation. » Mario* ~~*dit*~~ *: « Juste de l'eau, il*

sortir ***continue :***

ne peut pas mange le nouriture des human. Vite on doi ~~*aller*~~*. » Louise* ~~*dit*~~ *« Attend, il*

lui ***chandail chaud.*** ***crie :***

tremble et il a froid. Je donne mon ~~*chaud chandail à lui*~~ *» Mario* ~~*dit*~~ *«Vite, vite, on doi*

partir tout de suite ***insiste*** ***le flatter.*** ***se fâche*** ***il faut***

~~*aller now*~~*. » Louise* ~~*dit*~~ *: « Attend je veux* ~~*toucher lui*~~*. » Mario* ~~*dit*~~ *: « Non, j'ai dit de*

sortir ***Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.***

aller. » Finalment, ils sort de le cavern. ~~*« Allons cacher près de le caverne et regarde*~~

Ils veulent voir si la maman du bébé couguar va revenir. Trois heures

~~*pour voir si la maman retourne. »*~~ ***p****lus tard, Louise dit : « J'****ai*** *faim ». Ils vont chercher*

leur tente

~~*pour*~~ *quèque chose à manger à* ~~*le camping site*~~*. Ils reviennent avec leur parent pour*

surveiller ***bruit bizarre*** ***a*** *(voir phrase 3)**

~~*regarder*~~ *le cavern toute la nuit. Il y a plein de* ~~*bizarre bruit*~~ *et Louise* ~~*est*~~ *peur.* ~~*Crac, « què*~~

La

~~*se-que-ces?» « Ces juste papa qui a brisé un branche Le*~~ *maman ne revient pas (*4). Ils von*

chercher ~~*pour*~~ *le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un couguar*

pas tellement loin de la caverne.

blessé » C'est ***bien*** *la maman du bébé couguar.* ***Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit couguar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.***

**Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :*

1. ***Mario a peur de rencontrer la mère du petit couguar et explique :***
2. ***Ils décident quand même d'aider le bébé couguar.***
3. ***Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche.***
4. ***s'occuper de son pauvre petit bébé.***

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

QUOI

	Fr		Imm
Am	M ➡	Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle.	
	1re ➡	Vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource.	
	2e ➡	Vérifier l'orthographe des mots en consultant une banque de mots établie sur une base thématique ou par assonance, des textes connus ou un dictionnaire visuel.	
		Orthographier correctement des mots familiers.	⬅ 2e
		Recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers.	⬅
	3e ➡	Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit.	
		Recourir à divers moyens tels que le regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	⬅ 3e
	4e	Vérifier l'emploi des signes orthographiques.	4e
		Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement.	
		Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s**.	
	4e ➡	Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers].	⬅ 3e
		Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	⬅ 4e
	4e	Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**.	5e
Ao		Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	⬅ 4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à l'orthographe d'usage et grammatical pour rendre le texte exempt d'erreurs.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de respecter les règles de la langue française et éviter la confusion liée aux erreurs d'orthographe et aux mauvais accords des mots.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des erreurs d'usage ou d'accord.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles** (cela peut se faire avec l'aide d'un pair ou d'une personne-ressource);
- **vérifier la graphie des mots en se référant à ses connaissances antérieures, ou en consultant un modèle, une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire visuel et apporter les correctifs, si nécessaire;**
- **vérifier la graphie des mots en tenant compte des règles d'accord** (utiliser les critères de la grille d'évaluation) **et apporter les correctifs si nécessaire.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale.

Je relis (seul, avec un pair ou une personne-ressource) **une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles.**

Ex. : **1re tâche :**
Je vais vérifier d'abord si j'ai bien écrit les mots clés de la phrase modèle. Je me rends compte que je dois corriger « *J'aime* » à deux endroits. Je ne sais pas comment écrire « *karte* ». L'enseignant me demande de vérifier comment écrire les mots *drôle*, *piscine* et *chez*. Il me demande de vérifier si on dit bien « *mon famille* ».

2e tâche :
Je trouve quelques mots qui sont peut-être mal écrits (*énergi*, *curiaux*, *nouriture*, *touta cou*, *human*, etc.) J'aimerais aussi vérifier *attend* et *entend*.

▶ **Je vérifie comment écrire les mots en recourant à mes connaissances des sons et des mots, ou en consultant un modèle, une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire visuel. Je corrige les mots.**

Ex. : **1re tâche :**

Je demande à l'enseignant comment écrire *carte*. Je regarde les mots du remue-méninges écrits sur la liste et je trouve les mots *drôle*, *piscine*, *chez* et *ma famille*. L'enseignant m'explique aussi d'enlever le **e** de **que** à deux endroits et de mettre une apostrophe. Je vérifie chaque lettre et je corrige les mots. L'enseignant m'aide à faire les corrections qui restent.

Ce que j'aime faire

frapper le ballon très fort avec mon pied.

J'aime jouer au soccer parce que je peux ~~courir très loin avec le balon~~.

aime ***aux cartes***

J'~~amie~~ *jouer* ***au kartes*** *avec mon grand-père* ***~~au kartes~~*** *parce que il est très drôle.*

aller ***ma famille*** ***j'adore***

J'aime ***~~va~~ à*** *la* ***piscine*** *avec* ***~~mon family~~*** *parce* ***~~je~~*** *sauter dans la vagues.*

aller

J'*aime* ***~~va~~ chez*** *mon ami parce qu'on* ***aime tous les deux*** *jouer avec les* ***petites autos.***

2e tâche :

Je peux corriger le mot *caverne* facilement, car il est écrit au tableau (c'est le titre qui a été proposé pour le recueil) et je l'avais bien écrit à quelques reprises. Je retrouve l'expression *tout à coup* dans la liste de mots que nous utilisons souvent dans nos histoires et que nous avons élaborée en classe. Pour le mot *curieux*, je me rends compte que j'ai mis « *au* » (le son o) au lieu de « *eu* ». Je demande à l'enseignant si j'ai bien choisi le « *an* » et le « *en* » dans les mots « *attend* » et « *entend* ». Elle m'aide à les corriger et me dit aussi d'ajouter un **s** à « attends » parce que c'est comme si je disais « tu ». Je vais chercher les autres mots dans le dictionnaire. Je me demande aussi ce que je fais avec « ils arrive, ils voit, etc. ».*

▶ **Je regarde la grille d'autoévaluation (2e tâche) et je constate qu'il me reste à vérifier si j'ai mis un « s » pour les noms au pluriel. Je corrige ces mots.**

Ex. : **2e tâche :**

Je relis mon texte pour trouver s'il y a des mots auxquels je dois ajouter un **s** parce qu'il y en a plusieurs. J'en trouve quelques-uns : « leur(s)* parents, des humains ».

* *Plusieurs corrections qui devront être apportées à l'ébauche de la 2e tâche sont liées à l'application des règles de grammaire maîtrisées à des niveaux scolaires plus avancés. Entre-temps, l'enseignant peut indiquer la correction ou guider l'élève tout en expliquant la règle qui s'applique. Il s'agit de vérifier dans le programme d'études si l'élève a encore besoin d'un niveau de soutien fréquent ou occasionnel par rapport à ces stratégies ou règles. Par exemple, l'enseignant peut aussi modeler pour ses élèves comment identifier et corriger les verbes au présent (niveau d'autonomie en 4e année). Ce critère n'est pas inscrit dans la grille, car on y avait déjà inclus une autre stratégie censée être maîtrisée en 4e année (le pluriel des noms). L'enseignant pourra aussi simplement expliquer que « leur » est un adjectif possessif qui s'accorde en nombre avec le nom qu'il accompagne.*

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

QUOI

Fr		Imm
Am 1re	Consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.	1re
2e	Consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots.	2e
3e	Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.	3e
4e	Consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**; – [pour vérifier la marque du pluriel].	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à consulter diverses banques de mots ou sources de référence pour orthographier correctement les mots, assurer une bonne application des règles grammaticales ou faire un choix pertinent de mots ou d'expressions.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de résoudre les problèmes de langue et faire des choix langagiers judicieux.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des doutes sur l'usage de divers mots;
- quand on veut améliorer ses connaissances de la langue et développer des automatismes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas corrigé correctement des erreurs signalées par les pairs ou par l'enseignant parce qu'on n'a pas pensé à utiliser les outils à sa disposition.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **lire son texte et relever les problèmes liés à l'usage;**
- **consulter une banque de mots ou une source de référence en fonction du (des) problème(s) identifié(s);**
- **apporter les correctifs nécessaires au texte.**

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il s'y prendra pour consulter les listes de mots ou les ouvrages appropriés, en fonction de ses besoins.

▶ **Je lis mon texte pour voir les autres mots qu'on me demande de corriger.**

Ex. : **1re tâche :**
L'enseignant m'a demandé de vérifier comment écrire *drôle*, *piscine* et *chez*. Il a indiqué que je peux trouver ces mots sur la liste de mots du remue-méninges.

2e tâche :
L'enseignant m'a demandé de vérifier l'orthographe de certains mots qu'il a soulignés dans mon texte. Il nous demande aussi de vérifier si on a bien choisi le genre (féminin ou masculin) des noms qu'on a utilisés dans notre texte. Il nous a donné un exemple en nous demandant si on a bien écrit *caverne* au féminin partout dans le texte : une caverne ou la caverne. Je vais vérifier les noms dont je ne suis pas certain: « *un bruit*, *le nourriture*, etc. ».

▶ **Je regarde les listes de mots dans la classe ou j'utilise un dictionnaire pour pouvoir corriger les mots.**

Ex. : **1re tâche :**
Je cherche le mot *drôle* sur la liste de mots du remue-méninges en trouvant les mots qui commencent par « dr », car je suis certain que ces deux premières lettres sont bien choisies. Je trouve le mot et je vérifie chaque lettre. Je me rends compte que j'ai oublié le **e** à la fin du mot. Je continue avec les mots *piscine* (p) et *chez* (ch).

2e tâche :
Je cherche les mots dans le dictionnaire en suivant l'ordre alphabétique. Je regarde les mots dans le coin en haut des pages pour savoir quel est le premier mot (page de gauche) et le dernier mot (page de droite) des deux pages où je suis rendu. Ça m'aide à savoir si le mot que je cherche est à cet endroit. Pour savoir si un nom est féminin ou masculin, je regarde si c'est écrit **n. f.** ou **n. m.** après le mot. Si c'est un nom féminin, je dois utiliser **une**, **la**, **ma**, etc. et si c'est un nom masculin, je dois utiliser **un**, **le**, **mon**, etc. Le mot *bruit* est bien masculin (un bruit), mais nourriture est *féminin* (la nourriture).

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

	Fr	QUOI	Imm
Am	1re	S'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.	1re
	2e	S'assurer que son écriture script est lisible.	2e
	4e	S'assurer que son écriture cursive est lisible	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à la mise en pages et la forme finale du texte, pour le rendre accessible au lecteur et agréable à lire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la lecture du texte et la compréhension du message.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut que son texte soit agréable à lire non seulement du point de vue du contenu, mais aussi de la forme;
- quand on veut présenter son texte dans sa forme finale.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était déçu de son produit final, car on n'a pas pris le temps de transcrire son texte avec soin;
- on n'a pas bien séparé les mots ou formé les lettres, ce qui a nui à la lecture et à la compréhension du message.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **vérifier l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots de la phrase;**
- **s'assurer que les lettres en script sont bien formées.**

Mise en situation

Avant de produire la version finale de la production écrite, l'enseignant fait une dernière vérification du contenu et de la qualité du français. Il s'assure que les corrections sont bien comprises et qu'elles sont toutes prises en considération à l'étape de présentation du texte. Par contre, l'enseignant constate que certains élèves recopient leur texte trop rapidement. Il veut amener les élèves à réfléchir aux divers moyens qu'ils peuvent utiliser pour rendre la présentation visuelle de leur texte convenable au public cible.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il s'y prend pour transcrire son texte avec soin. Si nécessaire, il présente son modelage en utilisant le tableau pour offrir un support visuel. Pour la 2e **tâche**, l'enseignant n'aura pas besoin de faire un modelage des stratégies dont l'autonomie est visée en 1re ou en 2e année, mais il pourra discuter avec les élèves de l'importance d'écrire la version finale avec soin. En partant d'une situation où les élèves doivent créer un recueil d'histoires afin de le présenter à d'autres élèves de la classe ou de l'école, l'enseignant précise qu'il faudra utiliser l'écriture script.

▶ **Je vérifie l'espace que je laisse entre les lettres d'un mot et entre les mots de la phrase.**

Ex. : **1re tâche :**
Pour écrire les lettres d'un mot, je laisse seulement un petit espace qui est toujours presque pareil entre chaque lettre et je fais attention de ne pas coller les lettres ensemble. Je regarde le mot après l'avoir écrit, pour voir s'il est facile à lire. Avant d'écrire le prochain mot, je laisse un espace un peu plus grand. Je laisse un espace de la même grandeur entre chaque mot.

▶ **Je forme bien mes lettres.**

Ex. : **1re tâche :**
Je prends mon temps pour écrire chaque lettre en écrivant sur la ligne. Je fais attention aux lettres qui sont presque pareilles (*b* et *d*, *p* et *q*, *m* et *n*, etc.). Je fais aussi attention aux lettres minuscules dont une partie de la lettre va sous la ligne (*g*, *j*, *p*, etc.) et à celles qui sont plus grandes que les autres (*b*, *d*, *f*, *h*, *k*, *l*, etc.). Si je ne me souviens pas comment former la lettre, je regarde un modèle sur une affiche ou dans le cahier que j'utilise pour m'exercer à faire des lettres.

Produit final

1re tâche :

Ce que j'aime faire

J'aime jouer au soccer parce que je peux frapper le ballon très fort avec mon pied.
J'aime jouer aux cartes avec mon grand-père parce qu'il est très drôle.
J'aime aller à la piscine avec ma famille parce que j'adore sauter dans les vagues.
J'aime aller chez mon ami parce qu'on aime tous les deux jouer avec les petites autos.

2e tâche* :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents. Louise a 8 ans et elle a beaucoup d'énergie. Mario a 12 ans et il est impatient. Ils sont tous les deux curieux. Un après-midi, ils marchent dans la forêt. Ils arrivent près d'une caverne. Louise dit : « Je veux entrer dans la caverne. ». Mario répond : « Attends-moi! ».

Tout à coup, Louise entend un bruit mystérieux dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario décide qu'ils peuvent entrer dans la caverne. Ils voient un bébé couguar qui est tout seul. Mario a peur de rencontrer la mère du petit couguar et explique : « Il faut partir parce que sa maman va revenir. ». Ils décident quand même d'aider le bébé couguar. Louise ajoute : « Il a soif et il a faim. Je vais lui donner de l'eau et ma collation. ». Mario répond : « Juste de l'eau, il ne peut pas manger la nourriture des humains. Vite, on doit sortir. ». Louise continue : « Attends, il tremble et il a froid. Je lui donne mon chandail chaud. ». Mario crie : « Vite, vite, on doit partir tout de suite! ». Louise insiste : « Attends, je veux le flatter. ». Mario se fâche : « Non, il faut sortir. ».

Finalement, ils sortent de la caverne. Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne. Ils veulent voir si la maman du bébé couguar va revenir. Trois heures plus tard, Louise dit : « J'ai faim. ». Ils vont chercher quelque chose à manger à leur tente. Ils reviennent avec leurs parents pour surveiller la caverne toute la nuit. Il y a plein de bruits bizarres et Louise a peur. Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche. La maman couguar ne revient pas s'occuper de son pauvre petit bébé.

Ils vont chercher le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un couguar blessé pas tellement loin de la caverne. ». C'est bien la maman du bébé couguar. Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit couguar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.

* *Il est à noter que ce récit servant de modèle comprend beaucoup plus de détails qu'un texte qui serait rédigé par un élève de troisième année. Ce modèle a été développé dans le but de démontrer l'ensemble des stratégies qui pourraient s'avérer efficaces lors de la planification et de la gestion d'un tel projet d'écriture.*

ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet au scripteur :

- d'analyser les moyens utilisés pour réussir sa présentation écrite de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des problèmes de rédaction;
- de déterminer les stratégies de production écrite qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la préparation d'un texte.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies d'évaluation d'une production écrite de la 1re à la 4e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Fr	QUOI	Imm
1re ➡	Discuter de la réalisation de son projet d'écriture.	
2e	Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots.	2e
3e	Discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte.	3e
4e	Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte.	4e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire un retour verbal ou écrit sur les moyens pris pour réussir son projet, c'est-à-dire tout ce qu'on a fait avant, pendant et après un projet de production écrite individuelle ou collective pour choisir son contenu, l'organiser et le présenter de façon claire et efficace pour le public.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de production écrite; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de scripteur, mais aussi à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir une tâche de production écrite.

QUAND

On utilise habituellement ces stratégies **après tout processus de production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'une discussion ou d'un entretien qui suit une tâche de production écrite;
- quand on veut faire le bilan de ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'un projet de rédaction pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de production écrite;
- quand on ressent le besoin d'un soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on éprouvait les mêmes difficultés dans la planification ou la gestion d'une production écrite;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certains problèmes de rédaction;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur les étapes qui ont mené à la production finale du texte;**
- **expliquer ce qu'on fait pour orthographier correctement les mots;**
- **faire un retour sur les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire un bilan des connaissances acquises lors de l'écriture du texte ou du récit.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir au processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche de production écrite. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi de verbaliser leurs pensées. Cela leur donne aussi la chance d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à une tâche particulière, ce qui les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une production écrite.

▶ **Je pense aux étapes que j'ai suivies pour produire mon texte.**

Ex. : **1re tâche :**

Pour planifier ma production écrite, j'ai participé à un remue-méninges pour trouver les mots et les idées que je voulais utiliser pour écrire mes phrases. J'ai vu des exemples de phrases et j'ai appris quelles étaient les étapes à suivre. Pour écrire mes phrases, j'ai utilisé la phrase-modèle et les mots du remue-méninges. J'ai lu ma première phrase à l'enseignant pour voir si j'avais bien compris ce que je devais faire. L'enseignant m'a aidé à relire mes phrases et à préciser ce que je voulais dire. J'ai changé quelques idées et j'ai corrigé les mots. Pour la version finale, j'ai écrit mes phrases au propre.

2e tâche :
Pour bien planifier ma production écrite, j'ai essayé de bien comprendre ce qu'on me demandait de faire, les étapes à suivre, les critères de la grille d'autoévaluation, l'utilisation du temps, etc. J'ai participé à un remue-méninges pour trouver des idées possibles à partir de la situation qu'on me proposait pour écrire mon récit. J'ai pensé aux raisons pour lesquelles j'écrivais cette histoire et à la façon dont je devais procéder pour la rendre intéressante pour les jeunes de mon âge. J'ai utilisé le schéma narratif pour penser à mes idées et choisir celles qui semblaient les plus intéressantes. J'ai pensé au début de l'histoire, au problème, au milieu et à la fin de l'histoire. J'ai pris le temps de relire mon schéma et de le lire à un camarade de classe pour vérifier si mes idées étaient claires. J'ai modifié un peu mon schéma, car j'avais oublié quelques détails importants. J'ai utilisé mon schéma pour écrire mon histoire et pour vérifier si je n'avais rien oublié. J'ai relu mon texte plusieurs fois pour améliorer le contenu de mon histoire, la façon de présenter mes idées ainsi que la qualité de mon français.

▶ **J'explique ce que j'ai fait pour orthographier correctement les mots.**

Ex. : **1re tâche :**
J'ai regardé les mots du remue-méninges ou sur les affiches de la classe. J'ai pensé aux sons des lettres ou groupe de lettres que je connais. J'ai demandé de l'aide à un camarade de classe ou à un adulte.

2e tâche :
Pour orthographier correctement les mots, j'ai prononcé certains mots dans la tête ou à voix basse pour identifier les sons et penser aux regroupements possibles de certaines lettres ou à d'autres mots qui ont les mêmes sons. J'ai vérifié si j'avais mis un « s » pour les noms au pluriel. J'ai utilisé différents moyens pour vérifier l'orthographe des mots : consulter un aide-mémoire, une affiche ou un dictionnaire, demander de l'aide à un camarade de classe ou à l'enseignant, etc.

▶ **J'examine les difficultés rencontrées durant la rédaction.**

Ex. : **1re tâche :**
J'ai parfois eu de la difficulté à trouver le mot juste pour écrire mon idée. J'oublie aussi comment former certaines lettres.

2e tâche :
J'ai eu de la difficulté à identifier certaines faiblesses de mon texte. Quelques idées étaient un peu mêlées. J'ai beaucoup de difficultés avec certaines expressions ou parties de phrases traduites directement de l'anglais (*il est froid, Louise est 8, chercher pour,* etc.). Je dois aussi faire attention au féminin et au masculin des noms.

▶ **J'explique ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela fonctionne bien.**

Ex. : **1re tâche :**
J'ai regardé les mots du remue-méninges et j'ai demandé l'aide de l'enseignant. J'ai été capable de corriger mes phrases. J'ai vérifié comment former certaines lettres en regardant dans mon cahier d'écriture.

2e tâche :
J'ai vérifié le contenu de mon histoire en utilisant mon schéma narratif. Ce schéma m'a vraiment aidé à ne pas oublier mes idées et à les présenter plus facilement. Je n'ai pas trop tourné en rond comme dirait l'enseignant! Au début de l'histoire, mes idées étaient un peu mêlées, mais j'ai réussi à les réorganiser à l'aide de mon schéma. Pour corriger les phrases copiées de l'anglais, j'ai utilisé les affiches et les aide-mémoire qu'on a préparés en classe. Ça m'a aidé parce que ces aide-mémoire visent des erreurs qu'on fait souvent en classe. J'ai eu un peu plus de difficultés avec le féminin et le masculin parce souvent je ne sais pas quel mot vérifier et je trouve que ça prend du temps de les chercher dans le dictionnaire. Ça m'a aussi aidé quand on faisait des corrections tous ensemble ou quand l'enseignant m'indiquait ce qui était à corriger (ex. : les mots au pluriel, les majuscules et les points, les expressions avec avoir, etc.).

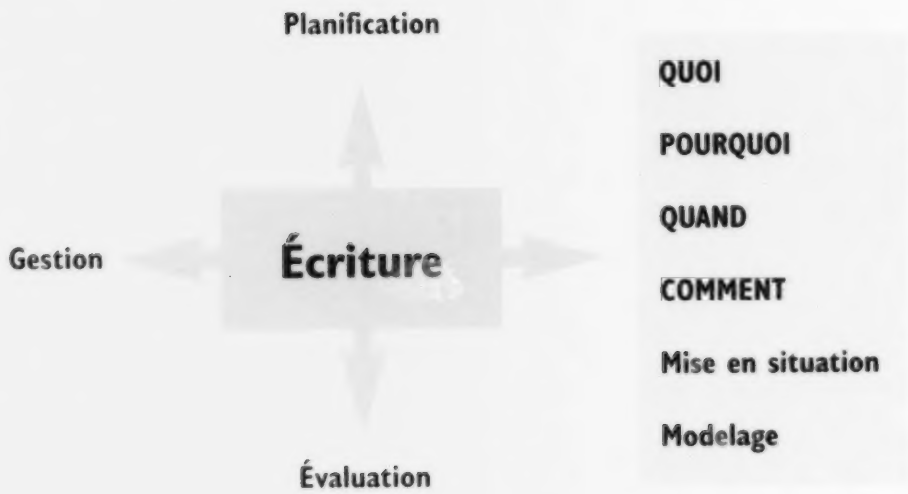
▶ **Je parle de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche. Je fais le bilan des connaissances acquises.**

Ex. : **1re tâche :**
Je pense que le remue-méninges m'a vraiment aidé à trouver des idées intéressantes. Sans le remue-méninges, j'aurais juste parlé de mes sports préférés et mes amis n'auraient rien appris de nouveau à mon sujet. Maintenant, il y en a quelques-uns qui me posent des questions sur les jeux de cartes auxquels je joue avec mon grand-père. L'enseignant nous a demandé de relire nos phrases et ça m'a aidé à bien les écrire. Les listes de mots affichés dans la classe m'ont aidé à vérifier si mes mots étaient bien écrits. J'avais hâte de préparer mon livret.

2e tâche :
Le schéma narratif m'a vraiment aidé à écrire mon histoire. D'habitude, quand j'écrivais une histoire, je pensais que j'avais toutes mes idées dans ma tête et je commençais tout de suite à l'écrire. Mon histoire tournait en rond et il y avait des parties qui étaient difficiles à suivre. Des fois, je n'avais même pas pensé à la fin de l'histoire. Avec le schéma narratif, j'ai pu réfléchir sérieusement au début de l'histoire, au problème rencontré, au milieu et à la fin de l'histoire. J'ai aussi réalisé l'importance de relire l'histoire plusieurs fois. Ça m'a beaucoup aidé quand l'enseignant nous a dit sur quels aspects il fallait se concentrer lors d'une relecture (ex. : seulement sur les idées, seulement sur le pluriel, etc.). Souvent, je ne sais pas comment apporter des corrections à mon histoire et de cette façon, j'ai pu identifier plus facilement ce que je devais améliorer ou corriger. La grille d'autoévaluation m'a aussi aidé quand je relisais mon histoire. Tout ça a pris plus de temps et de travail que je pensais, mais je suis très fier de mon histoire.

Partie B : Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Troisième tâche : Texte descriptif**
- **Quatrième tâche : Texte narratif**



Troisième tâche : Texte descriptif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.	
	• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	⬅ PÉ1

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
5e ➡	• Rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects de façon soutenue.	
	• Rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et développe les aspects à traiter.	⬅ 5e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

En groupe de deux, les élèves rédigent un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français.* La version finale prendra la forme de feuillets qui pourront être illustrés et écrits à l'aide du traitement de texte. Ces feuillets seront accessibles à tous les élèves des classes de 5e année de l'école.

* *Ce projet pourrait s'intégrer à des thèmes d'études sociales à divers niveaux (l'Alberta, le Canada, autres pays) ou simplement à un contexte historique ou social plus général (l'impact de certains organismes humanitaires face à la pauvreté, la pollution, la santé etc.; le rôle joué par certaines personnes sur le développement d'un sport, du cinéma, d'un style de musique ou d'une autre expression artistique, etc.).*

POURQUOI

Contenu (intention de communication et public cible) : dans le but d'informer les élèves des classes de 5e année au sujet de gens qui ont joué un rôle important au début de la colonisation et de l'exploration du Canada par les Français.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à développer quelques aspects d'un sujet à traiter lors de la rédaction d'un texte descriptif.

QUAND

À l'intérieur de huit à dix périodes en salle de classe (on peut intégrer le français et les études sociales).

COMMENT

- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Analyse des paramètres du projet d'écriture et des critères de production.**
- **Identification d'un sujet à partir de la consultation de ressources.**
- **Préparation d'un plan.**
- **Recherche d'information.**
- **Identification des renseignements pertinents et prise de notes.**
- **Rédaction d'une ébauche.**
- **Consultation des pairs quant au contenu.**
- **Modification du texte, si nécessaire.**
- **Consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme** (structure, langue).
- **Version finale.**
- **Ajout d'éléments visuels et mise en pages finale.**
- **Lecture par le public cible.**

Analyse de la complexité de la tâche

- En lecture, ce type de texte est relativement familier aux élèves. Ils auront besoin de choisir des aspects précis et pertinents à l'intention de communication. Il faudra prêter une attention particulière à la planification de cette production écrite, c'est-à-dire l'élaboration d'un plan, le choix de renseignements pertinents et la prise de notes à l'aide de mots clés. Lors de la rédaction du texte, les élèves devront s'assurer de regrouper les phrases en fonction des divers aspects du sujet traité.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que ceux-ci soient exempts de fautes, car ils seront présentés à d'autres élèves.
- Les élèves devront prêter une attention particulière au contenu et ne pas mettre toute leur énergie sur la mise en pages et sur la présentation de la forme finale de leurs textes.
- Les élèves devront être familiarisés avec des programmes de traitement de texte et de mise en pages, s'ils recourent à l'ordinateur.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte informatif	Titre : *Les personnages de l'histoire du Canada* *(Ce projet permet l'intégration des études sociales.)* (Le texte descriptif)	8 à 10 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet

En groupe de deux, les élèves sont invités à rédiger un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. Il s'agit de choisir quelques aspects qui décrivent le rôle joué par les gens de cette époque tels que les premières nations, les explorateurs, les colons, les intendants de la Nouvelle-France, les ordres religieux, les coureurs des bois, les filles du Roi, etc. Les textes pourront être accompagnés d'illustrations, écrits à l'aide du traitement de texte et présentés sous forme de feuillets**.

***On pourra trouver d'autres formes de présentation finale telles que : une revue historique regroupant tous les textes, un dépliant, un article de journal de classe, une affiche pour une exposition, etc.*

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects de façon soutenue;
- vérifier la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité;
- vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité (4e année);
- s'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture (6e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier le choix des expressions et des mots en fonction du sens recherché;
- vérifier la construction des phrases affirmatives (3e année) et exclamatives (4e année) contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut;
- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
  - sujet + verbe + adverbe,
  - adverbe + adjectif,

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 5e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

– sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé,
– auxiliaire + participe passé + adverbe;

- vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée (4e année);
- vérifier la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohérence du texte;
- vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait quand leur sujet les précède immédiatement;
- vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas :
  – où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s** (4e année),
  – de l'ajout d'un **x** et de la transformation de **al** et **ail** en **aux**;
- vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin.

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- préciser l'intention de communication et identifier le public cible (4e année);
- établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3e année);
- participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe;
- sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e année).

GESTION

- rédiger une ébauche de son texte pour exprimer des idées;
- noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées;
- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e année);
- utiliser la terminologie appropriée : virgule, trait d'union, pronom personnel, futur proche, imparfait, adverbes, auxiliaire, participe passé et synonyme;
- modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adverbes et des compléments circonstanciels;
- modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion entre les phrases et la cohérence dans l'ensemble du texte;
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (4e année);
- consulter un dictionnaire jeunesse :
  – pour vérifier l'orthographe d'un mot,
  – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**;
- consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels.

ÉVALUATION

- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4e année);
- discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture.

▶ Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai écrit 3 à 6 phrases pour présenter mon sujet.	☐	☐
J'ai présenté au moins trois aspects importants concernant mon sujet.	☐	☐
J'ai présenté quelques renseignements précis au sujet de chaque aspect traité.	☐	☐
J'ai regroupé mes renseignements en utilisant mon plan pour en assurer une bonne organisation.	☐	☐
J'ai préparé avec soin la présentation finale de mon texte.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai bien choisi mes mots pour présenter mon sujet.	☐	☐
J'ai corrigé les anglicismes lexicaux.	☐	☐
J'ai vérifié la construction des phrases affirmatives et exclamatives.	☐	☐
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – sujet + verbe + adverbe, – adverbe + adjectif, – sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé, – auxiliaire + participe passé + adverbe.	☐	☐
J'ai utilisé des temps de verbes pour exprimer l'action passée.	☐	☐
J'ai fait l'accord des verbes à l'imparfait.	☐	☐
J'ai vérifié si j'ai utilisé le bon pronom personnel sujet pour remplacer un nom.	☐	☐
J'ai fait l'accord des adjectifs au féminin **e** et au pluriel **s**, **x** et **aux**.	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — **Écriture**

Pour noter **le contenu et le développement**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects;
- vérifie la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité;
- regroupe les phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité (6e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• annonce clairement le sujet et respecte l'intention de communication tout au long du texte; • traite les aspects essentiels et quelques aspects secondaires; • regroupe ses phrases par aspects et s'en tient généralement à un aspect traité par paragraphe*; • fournit plusieurs détails précis et appropriés.
2	• annonce, de façon générale, le sujet et respecte généralement l'intention de communication tout au long du texte; • traite les aspects essentiels; • regroupe ses phrases par aspects*; • fournit quelques détails précis et des détails généraux.
1	• annonce vaguement le sujet et établit une intention de communication qui n'est pas toujours évidente; • traite peu les aspects essentiels; • ne regroupe généralement pas ses phrases par aspect traité*; • fournit peu de détails ou des détails inappropriés.

Remarque.** – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A) est visé en cinquième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché (3e année);
- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- rédige des phrases complètes et bien structurées tout en respectant la ponctuation, en particulier :
  - vérifie la construction des phrases affirmatives (3e année) et exclamatives (4e année);
  - vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : sujet + verbe + adverbe, adverbe + adjectif, sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé, auxiliaire + participe passé + adverbe;
- respecte l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, en particulier :
  - vérifie l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée (4e année),
  - vérifie la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte,
  - vérifie l'accord des verbes usuels à l'imparfait quand leur sujet les précède immédiatement,
  - vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le s, de l'ajout d'un x et de la transformation de **al** et **ail** en **aux**.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots justes et variés; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté du message; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message.
1	• choisit des expressions et des mots simples et généraux ou utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la clarté du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté du message; • rédige des phrases généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, nuisent à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire le modelage* de la planification et de la gestion de l'écriture d'un texte descriptif en mettant l'accent sur la façon de :

- *sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication, des paramètres du projet et du sujet à traiter (identifier les aspects à traiter, les renseignements pertinents, prendre des notes à partir de mots clés, etc.);*
- *utiliser un plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture;*
- *rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné, tout en tenant compte de son plan;*
- *noter ses interrogations quant à la pertinence des idées et modifier son texte pour l'enrichir;*
- *vérifier le choix des pronoms personnels SUJET et du temps des verbes, faire l'accord du verbe avec le sujet, etc.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer une liste présentant quelques sujets possibles afin de s'assurer de proposer des sujets pour lesquels les élèves pourront trouver suffisamment de renseignements.
- Recueillir quelques exemples d'ouvrages ou de textes provenant de diverses sources (bibliothèque, revues, Internet, etc.) pour orienter la recherche et permettre aux élèves de faire ressortir les aspects propres aux textes descriptifs (annonce du sujet et développement de quelques aspects).
- Fournir un exemple de plan (voir Annexe 22).

Démarche

<u>Avant</u> l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte dans le but d'informer les élèves de 5e année au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. Les élèves pourront travailler en groupe de deux. Les textes pourront être illustrés, écrits à l'aide du traitement de texte et présentés sous forme de feuillets.
- Établir les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.
- Présenter un exemple de plan.
- Présenter la grille d'autoévaluation (préciser comment elle sera remplie) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Faire un retour sur les connaissances acquises en études sociales sur l'histoire du Canada et élaborer une liste de sujets possibles. L'enseignant pourra compléter la liste en ajoutant des noms de personnes ou de

groupes de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français.

- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour choisir son sujet et les aspects à développer. Examiner quelques textes descriptifs comme modèles.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Permettre une première consultation de ressources pour que les élèves identifient un sujet qui les intéresse.
- Discuter de certains aspects (généraux ou spécifiques au sujet choisi) qui pourraient être traités.
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 141 et 142).

Planification en groupe de deux :

- Préparer un plan préliminaire pour orienter la recherche.
- Poursuivre la recherche de textes ou de documents (bibliothèque, Internet, revues, etc.).
- Identifier les renseignements pertinents au sujet et aux aspects traités. Modifier le plan au besoin (par exemple, si on ne trouve pas de renseignement sur un des aspects à traiter, choisir un autre aspect possible).

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur plan et à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Sauvegarder les versions provisoires des textes (s'il y a utilisation du traitement de texte).

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (silencieusement, à haute voix, à un pair, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains points de l'organisation du contenu et de la grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur plan, la grille d'autoévaluation, un dictionnaire ou une grammaire, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte/identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Ajouter des illustrations, au besoin.
- Remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif	• Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture. • Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.
Activité de prolongement	• Écrire divers textes descriptifs pour faire connaître des aspects particuliers de l'implication sociale des gens de l'école ou de la communauté, dans le but de renseigner les élèves de l'élémentaire.
Évaluation	• Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 144 et 145.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Texte informatif	Titre : *Les personnages de l'histoire du Canada* *(Ce projet permet l'intégration des études sociales.)* (Le texte descriptif)	8 à 10 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet

En groupe de deux, les élèves sont invités à rédiger un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. Il s'agit de choisir quelques aspects qui décrivent le rôle joué par les gens de cette époque tels que les premières nations, les explorateurs, les colons, les intendants de la Nouvelle-France, les ordres religieux, les coureurs des bois, les filles du Roi, etc. Les textes pourront être accompagnés d'illustrations, écrits à l'aide du traitement de texte et présentés sous forme de feuillets**.

** *On pourra trouver d'autres formes de présentation finale telles que : une revue historique regroupant tous les textes, un dépliant, un article de journal de classe, une affiche pour une exposition, etc.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un texte dans lequel il annonce le sujet et développe les aspects à traiter;
- vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que le sujet choisi et l'aspect traité (4e année);
- vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité (6e année);
- s'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture (6e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir du choix de mots (4e année);
- vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut (3e année);
- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
  - sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais** (4e année),
  - sujet + verbe + adverbe,
  - adverbe + adjectif;

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 5e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée (4e année);
- vérifier la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohérence du texte (4e année);
- vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait quand leur sujet les précède immédiatement;
- vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**;
- recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin.

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- préciser l'intention de communication et identifier le public cible (4e année);
- établir avec l'aide de l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3e année);
- participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe;
- sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e année).

GESTION

- tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet (3e année);
- rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (6e année);
- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e année);
- utiliser la terminologie appropriée : genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes;
- modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes et des compléments circonstanciels;
- modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence;
- consulter un dictionnaire jeunesse :
  - pour vérifier l'orthographe d'un mot,
  - pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**;
- consulter une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels).

ÉVALUATION

- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4e année);
- discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture.

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai écrit 3 à 6 phrases pour présenter mon sujet.	☐	☐
J'ai présenté au moins trois aspects importants concernant mon sujet.	☐	☐
J'ai présenté quelques renseignements précis au sujet de chaque aspect traité.	☐	☐
J'ai regroupé mes renseignements en utilisant mon plan pour en assurer une bonne organisation.	☐	☐
J'ai préparé avec soin la présentation finale de mon texte.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai bien choisi mes mots pour présenter mon sujet.	☐	☐
J'ai corrigé les anglicismes lexicaux.	☐	☐
J'ai vérifié la construction des phrases affirmatives.	☐	☐
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – sujet + **ne** + verbe + **pas/jamais**; – sujet + verbe + adverbe; – adverbe + adjectif.	☐	☐
J'ai utilisé des temps de verbes pour exprimer l'action passée.	☐	☐
J'ai fait l'accord des verbes à l'imparfait.	☐	☐
J'ai vérifié si j'ai utilisé le bon pronom personnel sujet pour remplacer un nom.	☐	☐
J'ai fait l'accord des adjectifs au féminin et au pluriel.	☐	☐
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le contenu et le développement**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un texte dans lequel il annonce le sujet et en développe quelques aspects;
- vérifie si l'intention de communication a été respectée dans le choix du sujet et des aspects traités (4e année);
- regroupe les phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité (6e année)*.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• annonce clairement le sujet et respecte l'intention de communication tout au long du texte; • traite les aspects essentiels et quelques aspects secondaires; • regroupe ses phrases par aspects et s'en tient généralement à un aspect traité par paragraphe*; • fournit plusieurs détails précis et appropriés.
2	• annonce, de façon générale, le sujet et respecte généralement l'intention de communication tout au long du texte; • traite les aspects essentiels; • regroupe ses phrases par aspects*; • fournit quelques détails précis et des détails généraux.
1	• annonce vaguement le sujet et établit une intention de communication qui n'est pas toujours évidente; • traite peu les aspects essentiels; • ne regroupe généralement pas ses phrases par aspect traité*; • fournit peu de détails ou des détails inappropriés.

***Remarque.** – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A**m) est visé en cinquième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie si l'intention de communication a été respectée dans le choix des mots (4e année);
- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- rédige des phrases complètes et bien structurées tout en respectant la ponctuation, en particulier :
  - vérifie la construction des phrases affirmatives (3e année),
  - vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais** (4e année), sujet + verbe + adverbe et adverbe + adjectif;
- respecte l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, en particulier :
  - vérifie l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée (4e année),
  - vérifie la relation entre les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohérence du texte (4e année),
  - vérifie l'accord des verbes usuels à l'imparfait quand leur sujet les précède immédiatement,
  - vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• choisit des expressions et des mots justes et variés; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux; • rédige des phrases simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• choisit des expressions et des mots simples et généraux; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté du message; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message.
1	• choisit des expressions et des mots simples et généraux ou utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la clarté du message; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté du message; • rédige des phrases généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, nuisent à la clarté de la communication; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire le modelage* de la planification et de la gestion de l'écriture d'un texte descriptif en mettant l'accent sur la façon de :

- *sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication, des paramètres du projet et du sujet à traiter (identifier les aspects à traiter, les renseignements pertinents, prendre des notes à partir de mots clés, etc.);*
- *utiliser un plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture;*
- *rédiger une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné, tout en tenant compte de son plan;*
- *noter ses interrogations quant à la pertinence des idées et modifier son texte pour l'enrichir;*
- *vérifier le choix des pronoms personnels SUJET et du temps des verbes, faire l'accord du verbe avec le sujet, etc.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer une liste présentant quelques sujets possibles afin de s'assurer de proposer des sujets pour lesquels les élèves pourront trouver suffisamment de renseignements.
- Recueillir quelques exemples d'ouvrages ou de textes provenant de diverses sources (bibliothèque, revues, Internet, etc.) pour orienter la recherche et permettre aux élèves de faire ressortir les aspects propres aux textes descriptifs (annonce du sujet et développement de quelques aspects).
- Fournir un exemple de plan (voir Annexe 22).

Démarche

<u>Avant</u> l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un texte dans le but d'informer les élèves de 5e année au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. Les élèves pourront travailler en groupe de deux. Les textes pourront être illustrés, écrits à l'aide du traitement de texte et présentés sous forme de feuillets.
- Établir les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.
- Présenter un exemple de plan.
- Présenter la grille d'autoévaluation (préciser comment elle sera remplie) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Faire un retour sur les connaissances acquises en études sociales sur l'histoire du Canada et élaborer une liste de sujets possibles. L'enseignant pourra compléter la liste en ajoutant des noms de personnes ou de

groupes de personnes ayant joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français.

- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour choisir son sujet et les aspects à développer. Examiner quelques textes descriptifs comme modèles.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Permettre une première consultation de ressources pour que les élèves identifient un sujet qui les intéresse.
- Discuter de certains aspects (généraux ou spécifiques au sujet choisi) qui pourraient être traités.
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 149 et 150).

Planification en groupe de deux :

- Préparer un plan préliminaire pour orienter la recherche.
- Poursuivre la recherche de textes ou de documents (bibliothèque, Internet, revues, etc.).
- Identifier les renseignements pertinents au sujet et aux aspects traités. Modifier le plan au besoin (par exemple, si on ne trouve pas de renseignement sur un des aspects à traiter, choisir un autre aspect possible).

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur plan et à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Sauvegarder les versions provisoires des textes (s'il y a utilisation du traitement de texte).

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (silencieusement, à haute voix, à un pair, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains points de l'organisation du contenu et de la grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur plan, la grille d'autoévaluation, un dictionnaire ou une grammaire, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et/ou identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Ajouter des illustrations, au besoin.
- Remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif	• Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture. • Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour des projets ultérieurs.
Activité de prolongement	• Écrire divers textes descriptifs pour faire connaître des aspects particuliers de l'implication sociale des gens de l'école ou de la communauté, dans le but de renseigner les élèves de l'élémentaire.
Évaluation	• Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 152 et 153.

Quatrième tâche : Texte narratif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É4 ➡	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.	
	• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.	⬅ PÉ2

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
6e	• Rédiger un récit comportant plus d'un événement.	6e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque élève produit un récit palpitant qui comprend quelques événements secondaires étroitement reliés à l'élément déclencheur. Ces récits seront mis à la disposition des élèves, dans le coin de lecture de la salle de classe.

POURQUOI

Contenu : dans le but de divertir ses camarades de classe tout en donnant libre cours à son imagination.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'aller au-delà de la structure simple du récit narratif et de respecter la chronologie des événements à l'intérieur du récit.

QUAND À l'intérieur de huit à dix périodes en salle de classe.

COMMENT

- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Analyse des paramètres du projet d'écriture et des critères de production.**
- **Identification d'un sujet et recherche d'idées.**
- **Préparation du récit à partir d'un schéma narratif.**
- **Rédaction d'une ébauche.**
- **Consultation des pairs quant au contenu.**
- **Modification du texte, si nécessaire.**
- **Révision en groupe et/ou en consultation des pairs/de l'enseignant quant à la forme** (structure, langue).
- **Version finale.**
- **Mise en pages finale.**
- **Lecture par le public cible.**

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves sont déjà familiers avec les composantes du schéma narratif. Ils devront tenir compte de la structure du texte narratif pour rédiger un récit comportant plus d'un événement.
- Les élèves devront limiter l'envergure de leur production. Deux ou trois événements étroitement reliés et quelques actions suffisent.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que ceux-ci soient exempts de fautes, car ils seront mis à la disposition des élèves dans le coin de lecture de la salle de classe.
- Les élèves devront être familiers avec des programmes de traitement de texte et de mise en pages, s'ils recourent à l'ordinateur.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte littéraire	Titre : *Des événements inattendus* (Le texte narratif)	8 à 10 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un récit palpitant qui comprend quelques événements secondaires étroitement reliés à l'élément déclencheur. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une histoire où les personnages auront à surmonter quelques obstacles avant de résoudre le problème principal. Ils doivent montrer leur habileté à respecter la structure du schéma narratif et les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous). Ils devront aussi choisir la forme de présentation finale de leur récit. Ces récits seront placés dans le coin de lecture de la classe et possiblement celui d'autres classes de 5e et 6e années.

** *Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipes de deux.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un récit comportant plus d'un événement;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire (4e année);
- vérifier la chronologie des événements;
- s'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte (5e année);
- vérifier la construction des phrases exclamatives (4e année), interrogatives et impératives;
- vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : sujet + **ne** + auxiliaire + participe passé + **personne**;
- vérifier l'emploi des auxiliaires **avoir** et **être** avec le participe passé des verbes usuels;

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e année), à l'imparfait et au futur proche (5e année), au futur simple (6e année) quand leur sujet les précède immédiatement;
- vérifier l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu à l'impératif présent;
- vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe;
- vérifier l'accord des noms et des adjectifs avec le nom dans les cas de l'ajout d'un **x** et de la transformation de **al** et **ail** en **aux** (5e année);
- vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas :
  - de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels,
  - de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur** en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels;
- vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques.

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter (5e année);
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture;
- sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible;
- prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires.

GESTION

- tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée (5e année);
- noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (5e année);
- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte;
- utiliser la terminologie appropriée : phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone;
- modifier son texte pour le rendre plus précis en utilisant des comparaisons;
- consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels (5e année);
- consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme.

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte (7e année);
- discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite.

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation d'un récit	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai donné un titre à mon histoire.	☐	☐
J'ai décrit et développé les **personnages principaux** à travers leurs actions.	☐	☐
J'ai indiqué **où** et **quand** se passe l'histoire.	☐	☐
J'ai bien décrit le **problème principal** (élément déclencheur) rencontré par les personnages.	☐	☐
J'ai expliqué la **réaction** des personnages face au problème.	☐	☐
J'ai présenté d'**autres évènements** secondaires liés au problème principal et auxquels les personnages ont dû faire face.	☐	☐
J'ai expliqué comment les personnages ont traversé ces évènements et ce qu'ils ont fait pour **résoudre le problème principal**.	☐	☐
J'ai dit **comment mon histoire se termine**.	☐	☐
En racontant mon histoire, j'ai **respecté l'ordre du schéma narratif** et la **chronologie des évènements**.	☐	☐
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai **bien choisi les mots** pour raconter le déroulement de l'histoire (enchaînement des idées).	☐	☐
J'ai corrigé les **anglicismes lexicaux**.	☐	☐
J'ai utilisé des **synonymes** pour éviter les répétitions.	☐	☐
J'ai rédigé des **phrases bien construites et variées**.	☐	☐
J'ai vérifié l'**ordre des mots** dans la phrase : Ex. : sujet + **ne** + auxiliaire + participe passé + **personne**.	☐	☐
J'ai fait l'**accord des verbes** : – au présent de l'indicatif; – à l'imparfait; – au futur proche; – au passé composé (auxiliaires avoir et être) (j'ai marché, je suis allé); – à l'impératif présent.	☐	☐
J'ai vérifié la **forme infinitive** du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe (je vais marcher).	☐	☐
J'ai fait l'**accord des noms et des adjectifs** au pluriel **s**, **x** et **aux** et au féminin **ère**, **euse** et **trice**.	☐	☐
J'ai vérifié l'**orthographe des mots et des homophones**.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un récit comportant plus d'un événement;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifie le regroupement des phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire (4e année);
- vérifie la chronologie des événements;
- s'assure que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • présente clairement des événements secondaires reliés au problème principal; • développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour faire face aux divers événements et pour résoudre le problème principal; • regroupe ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions de manière à respecter la chronologie des événements; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • présente un produit final soigné et bien organisé.
2	• rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • présente des événements secondaires généralement reliés au problème principal; • développe des actions, généralement intéressantes et cohérentes, entreprises par les personnages pour faire face aux divers événements et pour résoudre le problème principal; • regroupe généralement ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions en respectant, de manière générale, la chronologie des événements; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • présente un produit final généralement soigné et organisé.
1	• rédige une histoire qui respecte partiellement (ou peu) les composantes de la structure narrative; • présente des événements secondaires peu reliés au problème principal; • développe peu d'actions entreprises par les personnages pour faire face aux divers événements et pour résoudre le problème principal; • regroupe peu ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions en respectant peu la chronologie des événements; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • présente un produit final peu soigné et peu organisé.

PRODUIT — Écriture

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifie la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohérence du texte (5e année);
- vérifie la construction des phrases exclamatives (4e année), interrogatives et impératives;
- vérifie l'ordre des mots dans la séquence suivante : sujet + **ne** + auxiliaire + participe passé + **personne**;
- vérifie l'emploi des auxiliaires **avoir** et **être** avec le participe passé des verbes usuels;
- vérifie l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e année), à l'imparfait et au futur proche (5e année) et au futur simple (6e année) quand leur sujet les précède immédiatement;
- vérifie l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu a l'impératif présent;
- vérifie la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe;
- vérifie l'accord des noms et des adjectifs avec le nom dans les cas de l'ajout d'un **x** et de la transformation de **al** et **ail** en **aux** (5e année);
- vérifie l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas :
  - de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels,
  - de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur** en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels;
- vérifie l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et à des moyens mnémotechniques.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• emploie des expressions et des mots justes et variés; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu a la clarté du message.
1	• emploie des expressions et des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive ou inadéquate; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarte de la communication • rédige des phrases simples qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet*

Faire l'enseignement explicite (1 ou 2 périodes) :

- *la chronologie des événements dans un récit.*

Faire le modelage (2 périodes) de la planification et de la gestion de l'écriture d'un texte narratif en mettant l'accent sur la façon de :

- *prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires;*
- *faire l'accord du verbe avec le sujet;*
- *trouver un synonyme;*
- *orthographier correctement les homophones.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 28).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui comprennent plus d'un événement (ex. : roman pour la jeunesse connu des élèves) et préparer une activité d'observation des caractéristiques de ces textes.
- Préparer des activités sur l'accord des verbes, les homophones et les synonymes, en fonction des besoins des élèves.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un récit palpitant qui comprend quelques événements étroitement reliés. Ils utiliseront la structure du récit narratif (situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement) à laquelle ils ajouteront des événements secondaires étroitement reliés au problème principal.
- Établir les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.
- Présenter le modèle de schéma narratif.
- Présenter la grille d'autoévaluation (préciser comment elle sera remplie) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Revoir les composantes du schéma narratif. À partir de romans ou de récits connus des élèves, identifier des suites d'événements qui sont étroitement reliés au problème principal.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Faire un retour sur les difficultés rencontrées lors d'expériences d'écriture similaires et identifier les solutions possibles.

- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir pages 159 et 160).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Faire un remue-méninges d'idées possibles en utilisant les composantes du schéma ou du plan.
- Déterminer le contenu en remplissant le schéma narratif.
- Déterminer un format pour la présentation finale.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma et à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (silencieusement, à haute voix, à un pair, etc.) pour vérifier si le contenu est clair et s'il respecte le schéma utilisé et la chronologie des évènements.
- Revenir collectivement (si nécessaire) ou en petits groupes sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Remplir la grille d'autoévaluation.
- Faire lire les textes par le public ciblé.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Offrir des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction spontanée de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 162 et 163.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte littéraire	Titre : *Des évènements inattendus* (Le texte narratif)	8 à 10 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

▶ Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un récit palpitant qui comprend quelques évènements secondaires étroitement reliés à l'élément déclencheur. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une histoire où les personnages auront à surmonter quelques obstacles avant de résoudre le problème principal. Ils doivent montrer leur habileté à respecter la structure du schéma narratif et les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous). Ils devront aussi choisir la forme de présentation finale de leur récit. Ces récits seront placés dans le coin de lecture de la classe et possiblement dans celui d'autres classes de 5e et 6e années.

** *Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipes de deux.*

▶ Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un récit comportant plus d'un évènement;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire;
- vérifier la chronologie des évènements;
- s'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohérence du texte (5e année);
- vérifier la construction des phrases interrogatives, impératives et exclamatives;
- vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :
  – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé;
- vérifier l'emploi des signes qui marquent le dialogue comme le tiret;
- vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e année), à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement (5e année);

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu à l'impératif présent;
- vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas :
  – où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s** (5e année),
  – de l'ajout d'un **x** et de la transformation de **al** et **ail** en **aux**;
- recourir à des moyens tels que la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots;
- orthographier correctement les homophones usuels.

En ce qui a trait au **processus de la production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter (5e année);
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture;
- prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication;
- prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires.

GESTION

- consulter ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée (5e année);
- noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées;
- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte;
- utiliser la terminologie appropriée : virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire;
- modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots;
- consulter une grammaire pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels (5e année);
- consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme.

ÉVALUATION

- évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte;
- discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite (7e année).

▶ Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation d'un récit	Je suis satisfait	Je peux faire mieux
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai donné un titre à mon histoire.	☐	☐
J'ai décrit et développé les **personnages principaux** à travers leurs actions.	☐	☐
J'ai indiqué **où** et **quand** se passe l'histoire.	☐	☐
J'ai bien décrit le **problème principal** (élément déclencheur) rencontré par les personnages.	☐	☐
J'ai expliqué la **réaction** des personnages face au problème.	☐	☐
J'ai présenté d'**autres évènements** secondaires liés au problème principal et auxquels les personnages ont dû faire face.	☐	☐
J'ai expliqué comment les personnages ont traversé ces évènements et ce qu'ils ont fait pour **résoudre le problème principal**.	☐	☐
J'ai dit **comment mon histoire se termine**.	☐	☐
En racontant mon histoire, j'ai **respecté l'ordre du schéma narratif** et la **chronologie des évènements**.	☐	☐
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	☐	☐
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai **bien choisi les mots** pour raconter le déroulement de l'histoire (enchaînement des idées).	☐	☐
J'ai corrigé les **anglicismes lexicaux**.	☐	☐
J'ai utilisé des **synonymes** pour éviter les répétitions.	☐	☐
J'ai rédigé des **phrases bien construites et variées**.	☐	☐
J'ai vérifié l'**ordre des mots** dans la phrase : Ex. : sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé.	☐	☐
J'ai utilisé **les tirets** pour les dialogues.	☐	☐
J'ai fait l'**accord des verbes** : – au présent de l'indicatif; – à l'imparfait; – au futur proche; – à l'impératif présent.	☐	☐
J'ai fait l'**accord des noms et des adjectifs** au féminin **e** au pluriel **s**, **x** et **aux**.	☐	☐
J'ai vérifié l'**orthographe des mots et des homophones**.	☐	☐

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves dès le début du projet d'écriture.*

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un récit comportant plus d'un évènement;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e année);
- vérifie le regroupement des phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire;
- vérifie la chronologie des évènements;
- s'assure que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • présente clairement des évènements secondaires reliés au problème principal; • développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour faire face aux divers évènements et pour résoudre le problème principal; • regroupe ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions de manière à respecter la chronologie des évènements; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • présente un produit final soigné et bien organisé.
2	• rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • présente des évènements secondaires généralement reliés au problème principal; • développe des actions, généralement intéressantes et cohérentes, entreprises par les personnages pour faire face aux divers évènements et pour résoudre le problème principal; • regroupe généralement ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions en respectant, de manière générale, la chronologie des évènements; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • présente un produit final généralement soigné et organisé.
1	• rédige une histoire qui respecte partiellement (ou peu) les composantes de la structure narrative; • présente des évènements secondaires peu relies au problème principal; • développe peu d'actions entreprises par les personnages pour faire face aux divers évènements et pour résoudre le problème principal; • regroupe peu ses phrases entre elles en fonction des différents éléments d'une histoire; • enchaîne ses actions en respectant peu la chronologie des évènements; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • présente un produit final peu soigné et peu organisé.

PRODUIT — Production écrite

Pour noter **le fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e année);
- vérifie la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte (5e année);
- vérifie la construction des phrases interrogatives, impératives et exclamatives;
- vérifie l'ordre des mots dans la séquence suivante :
  – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé;
- vérifie l'emploi des signes qui marquent le dialogue :
  – le tiret;
- vérifie l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e année), à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement (5e année);
- vérifie l'accord des verbes quand le sujet est sous-entendu à l'impératif présent;
- vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas :
  – où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s** (5e année),
  – de l'ajout d'un **x** et de la transformation de **al** et **ail** en **aux**;
- orthographier correctement les mots et les homophones usuels.

Note	Critères de notation
	L'élève :
3	• emploie des expressions et des mots justes et variés; il n'emploie pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; s'il emploie des anglicismes lexicaux, ils ne nuisent pas à la clarté de la communication; • rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message.
1	• emploie des expressions et des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive ou inadéquate; les anglicismes lexicaux nuisent parfois à la clarté de la communication; • rédige des phrases simples qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message.

▶ Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet*

Faire l'enseignement explicite (1 ou 2 périodes) :

- *la chronologie des évènements dans un récit.*

Faire le modelage (2 périodes) de la planification et de la gestion de l'écriture d'un texte narratif en mettant l'accent sur la façon de :

- *prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires;*
- *faire l'accord du verbe avec le sujet;*
- *trouver un synonyme;*
- *orthographier correctement les homophones.*

* *Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.*

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 27).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui comprennent plus d'un évènement (ex. : roman pour la jeunesse connu des élèves) et préparer une activité d'observation des caractéristiques de ces textes.
- Préparer des activités sur l'accord des verbes, les homophones et les synonymes, en fonction des besoins des élèves.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un récit palpitant qui comprend quelques évènements étroitement reliés entre eux. Ils utiliseront la structure du récit narratif (situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement) à laquelle ils ajouteront des évènements secondaires étroitement reliés au problème principal.
- Établir les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.
- Présenter le modèle de schéma narratif.
- Présenter la grille d'autoévaluation (préciser comment elle sera remplie) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Revoir les composantes du schéma narratif. À partir de romans ou de récits connus des élèves, identifier des suites d'évènements qui sont étroitement reliés au problème principal.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).

- Faire un retour sur les difficultés rencontrées lors d'expériences d'écriture similaires et identifier les solutions possibles.
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir pages 166 et 167).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Faire un remue-méninges d'idées possibles en utilisant les composantes du schéma ou du plan.
- Déterminer le contenu en remplissant le schéma narratif.
- Déterminer un format pour la présentation finale.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma et à consulter leurs pairs/l'enseignant (en recourant à la grille d'autoévaluation).
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (silencieusement, à haute voix, à un pair, etc.) pour vérifier si le contenu est clair et s'il respecte le schéma utilisé et la chronologie des événements.
- Revenir collectivement (si nécessaire) ou en petits groupes sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte/et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte;
- Remplir la grille d'autoévaluation.
- Faire lire les textes par le public ciblé.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Offrir des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction spontanée de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 169 et 170.

PLANIFICATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écriture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au scripteur :

- de préciser son intention de communication;
- d'analyser le public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écriture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'écriture d'un texte;
- de prévoir les étapes de préparation de son texte;
- de préparer un plan pour organiser ses idées ou un plan de recherche;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- d'identifier le support technique (ordinateur, papier, logiciels, etc.) et les références (dictionnaire, recueil de verbes, expert, etc.) dont il aura besoin pour compléter sa tâche;
- de déterminer la structure et la forme de présentation de son texte;
- d'obtenir de la rétroaction sur le premier jet de son plan ou de son texte;
- de faire la répartition des tâches, dans le cas d'une production écrite collective.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de planification d'une production écrite de la 3e à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É1 ➡	• L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.	
	• L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.	⬅ PÉ4

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e	• Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.	3e
4e	• Préciser l'intention de communication. • Identifier son public cible. • Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
5e	• Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe. • Sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter.	5e
6e	• Participer à la répartition des tâches. • Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires. • Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture. • Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication. ⬅	6e
6e ➡	• Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. ⬅	7e
7e	• Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent]. • Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion.	7e
7e ➡	• Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattachent. ⬅	8e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies de planification énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e	• Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production. p. 177	3e
4e	• Préciser l'intention de communication. p. 182	4e
4e	• Identifier son public cible. p. 184	4e
4e	• Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
6e	• Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.	6e
7e	• Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion. p. 187	7e
5e	• Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	5e
6e	• Participer à la répartition des tâches. p. 193	6e
5e	• Sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter.	5e
	• Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication. ←	6e
6e →	• Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. ←	7e
7e →	• Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattachent. p. 196 ←	8e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une pratique guidée (voir Première section, p. 22).

6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires. p. 201	6e
7e	• Sélectionner la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent]. p. 205	7e

Analyse et modelage des stratégies de planification

QUOI

Fr		Imm
3e	Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.	3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer les conditions de production écrite telles que les étapes à suivre, l'échéancier, etc. Elle sert aussi à préciser les critères de production tels que la forme de présentation du produit final, la quantité d'idées ou d'informations requises, le rôle des illustrations, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre des décisions concernant le contenu, les étapes de rédaction et de révision du texte, les éléments qui appuieront la production écrite et l'emploi efficace du temps.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on a planifié le contenu et la forme de présentation en fonction du type de projet d'écriture;
- quand on doit spécifier les étapes de production et la démarche à suivre;
- quand on doit déterminer le temps à consacrer à la rédaction et à la révision du texte;
- quand on doit considérer le format du produit final et, s'il y a lieu, de l'utilisation d'illustrations qui accompagneront le texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à comprendre la tâche proposée;
- on n'a pas compris ou respecté les étapes de production;
- on a passé peu ou trop de temps à rédiger son texte;
- on a présenté peu ou trop d'informations ou d'idées;
- on a choisi des illustrations inappropriées qui n'appuyaient pas les idées du texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer avec l'enseignant les étapes à suivre;**
- **explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'informations ou d'idées requises, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.;**
- **établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**

Mise en situation

L'enseignant veut aider ses élèves à respecter les étapes du processus d'écriture et à utiliser leur temps de façon plus efficace, lors de la planification, de la rédaction et de la révision. Il veut aussi les aider à tenir compte des critères de présentation tout au long de la planification et de la gestion de la production écrite. Pour faciliter le processus d'écriture, l'enseignant établit avec eux la démarche à suivre et les éléments auxquels il faut prêter une attention particulière.

Pratique guidée

L'enseignant guide les élèves dans l'élaboration de la démarche à suivre et des critères de présentation. Cette pratique guidée comprend une discussion portant sur les façons de procéder pour planifier sa production écrite et sur les divers aspects à considérer.

▶ **Analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Ex. : **3e tâche :**

L'enseignant explique aux élèves le type de production écrite qui leur est proposée. Il s'agit de **présenter** un personnage marquant ou un groupe de personnes qui ont vécu à l'époque de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. On cherche **à informer** les camarades de classe pour qu'**ils apprennent à connaître les gens qui ont joué un rôle important** dans l'histoire du Canada à cette époque. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer, on doit choisir une personne ou un groupe de personnes à partir d'une liste de sujets possibles et d'une première consultation de textes (lecture sélective). On choisit aussi un partenaire qui s'intéresse au même sujet que nous.
2. Apres avoir confirmer notre choix, il faudra trouver d'autres textes ou documents sur le sujet (à la bibliothèque, dans Internet, etc.) et identifier les aspects à partir des renseignements disponibles.
3. Les renseignements à retenir pour le contenu du texte à rédiger devront être notés dans un plan (voir Annexe 22 pour un modèle de plan d'un texte descriptif).

4e tâche :

L'enseignant anime une discussion au sujet du type de projet d'écriture proposé aux élèves. Il s'agit **d'écrire un récit** comportant plus d'un événement. On cherche **à divertir** l'auditoire, tout en utilisant notre imagination. Les élèves peuvent choisir de travailler seuls ou avec un pair. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer à raconter l'histoire, les élèves devront choisir leurs idées et les inscrire dans un schéma narratif (voir Annexes 12 et 27 concernant les composantes du schéma narratif et le modèle de schéma pour ce type de récit).

2. Les élèves devront penser à la forme de présentation de la version finale du récit : écrit à la main ou à l'aide du traitement de texte, sous forme de livre ou de mini-roman, avec ou sans illustrations, etc.

▶ **Déterminer avec l'enseignant les étapes à suivre.**

Ex. : **3e tâche :**

1. Consulter quelques textes ou documents pour choisir le sujet (lecture en survol).
2. Poursuivre la recherche de sources de renseignements (lecture sélective).
3. Choisir les aspects à traiter.
4. Poursuivre la lecture des documents sur le sujet et noter les renseignements pertinents dans son plan (lecture en détail).
5. Modifier son plan, au besoin, si certains des aspects sont plus ou moins pertinents (manque de renseignements, aspect qui a peu d'importance ou qui est trop difficile à comprendre, etc.).
6. Écrire l'ébauche en tenant compte du plan. Utiliser, au besoin, des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.
7. Relire son texte seul, silencieusement ou à haute voix, pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
8. Relire son texte à un pair et/ou à l'enseignant pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
9. Revenir tous ensemble sur certains points de grammaire du texte, pour aider à apporter les corrections nécessaires à son récit.
10. Relectures successives pour continuer la révision en se posant des questions précises concernant la qualité de la langue du récit en consultant la grille d'autoévaluation, les critères de notation, les outils de référence, les affiches, les pairs, une personne-ressource, etc.
11. Faire une dernière vérification du contenu et du fonctionnement de la langue avec l'enseignant.
12. Produire la version finale du texte.

4e tâche :

1. Penser à des idées possibles soit en faisant appel à ses connaissances antérieures sur le sujet ou en discutant avec ses pairs.
2. Faire un plan à partir des idées qu'on veut retenir (schéma narratif).
3. Lire son schéma à un pair ou à une personne-ressource. Apporter les modifications, si nécessaire.
4. Écrire l'ébauche en tenant compte du plan. Utiliser, au besoin, des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.
5. Relire son texte seul, silencieusement ou à haute voix, pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
6. Relire son texte à un pair et/ou à l'enseignant pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.

7. Revenir sur certains points de grammaire du texte, consulter ses pairs et utiliser divers moyens pour apporter les corrections nécessaires à la qualité de son français.
8. Continuer la correction du récit en consultant à nouveau le schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les critères de notation, les outils de référence, les affiches, etc.
9. Faire une dernière vérification du contenu et du fonctionnement de la langue avec l'enseignant.
10. Produire la version finale du texte.

▶ **Explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'informations ou d'idées requises, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.**

Ex. : **3e tâche :**

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant discute avec les élèves du nombre d'aspects à traiter. En premier lieu, il faudra présenter son sujet (de qui il s'agit, origine, lieu, époque précise, etc.). Le nombre d'aspects à traiter dépend des ressources à notre portée. L'enseignant décide conjointement avec les élèves qu'il sera possible de traiter de deux à quatre aspects (mais pas plus de quatre). Les aspects peuvent porter sur les conditions de vie, les relations avec les autres habitants du territoire, l'exploration du pays, les relations avec la France, la famille, l'éducation, la vie quotidienne, l'adaptation, les conflits, etc.
2. Pour **considérer la présentation du produit final**, on discute de l'utilisation des titres et des sous-titres. On regarde quelques exemples de textes traitant de quelques aspects d'un sujet. Le titre peut simplement nommer le sujet explicitement (Jean Talon) ou de manière indirecte (Un intendant ambitieux). On détermine qu'il faudra un sous-titre pour l'introduction, un pour chacun des aspects traités et un pour la conclusion. Les sous-titres devront représenter l'idée principale de l'aspect traité (ex. : les premiers contacts, le premier habitant, une nouvelle vie, des relations amicales, un hiver difficile, le premier hôpital, etc.). Les sous-titres vont faciliter le regroupement des phrases sous une même idée. Si on veut, on pourra ajouter une illustration ou une image sur le sujet en question.

4e tâche :

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant anime une discussion au sujet des diverses composantes du schéma narratif. Le schéma peut nous aider à délimiter le contenu et éviter que le récit ne prenne trop d'envergure. Quelques phrases seront suffisantes pour présenter le ou les personnages principaux, le lieu et le moment où se passe l'histoire (situation initiale). La présentation de l'élément déclencheur (qui sera considéré comme le problème principal du récit) restera assez brève. On décide qu'il sera suffisant d'ajouter un ou deux autres problèmes reliés à l'élément déclencheur et qui devront se résoudre assez rapidement. Sans nécessairement délimiter la quantité d'actions entreprises par les personnages, les élèves devront s'assurer d'éviter d'entreprendre un projet d'une trop grande envergure.

2. Pour **considérer la présentation du produit final**, l'enseignant anime une discussion ou un remue-méninges sur les divers formats possibles pour la présentation finale du récit. On considère les formats qui s'adaptent à une version écrite à la main ou à l'ordinateur. On discute du regroupement des phrases, de la disposition des dialogues et des passages narratifs, de mini-chapitres, de l'ajout d'illustrations, etc.

▶ **Établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**
Le calendrier s'adapte au contexte de chaque classe et aux besoins particuliers des élèves.

Ex. :

3e tâche : Le texte descriptif*

Jours 1 et 2	Choisir son sujet et trouver des sources d'information.
Jours 3, 4 et 5	Choisir les aspects à traiter, noter les renseignements pertinents dans son plan, à partir de la lecture de textes et de documents.
Jours 6 et 7	Rédiger l'ébauche à partir de son plan.
Jours 8 et 9	Révision du contenu et de la qualité du français (voir les étapes proposées à la page précédente).
Jours 10 et +	Après avoir fait une dernière vérification du récit avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter les illustrations, si nécessaire.

4e tâche : Le texte descriptif

Jour 1	Penser à des idées possibles en faisant un remue-méninges seul ou avec un pair.
Jour 2	Sélectionner ses idées, compléter le schéma narratif et le lire à un pair ou à une personne-ressource. Apporter les changements, si nécessaire.
Jours 3, 4 et 5	Rédiger l'ébauche à partir du schéma narratif.
Jours 6, 7 et 8	Faire la révision du contenu et de la qualité du français (voir les étapes proposées à la page précédente).
Jours 9, 10 et +	Après avoir fait une dernière vérification du récit avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter des illustrations, si nécessaire.

* *Il faut considérer qu'il y a, dans cet exemple, une intégration du français et des études sociales, ce qui pourra possiblement augmenter le nombre de périodes consacrées par jour au projet.*

QUOI

Fr		Imm
4e	Préciser l'intention de communication.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer la raison qui nous amène à vouloir communiquer un message, et ce, à partir du contexte du projet d'écriture, du sujet à traiter, du type de présentation, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour se donner un but précis afin d'orienter et de préparer son projet d'écriture.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- quand on a spécifié le sujet à traiter, la tâche à accomplir et le public cible;
- quand on veut déterminer l'orientation de son projet d'écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et qu'on a perdu, en cours de route, la cohérence de ses idées;
- on a eu de la difficulté à déterminer le contenu de son projet d'écriture, car son intention de communication n'était pas claire;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information ou les idées importantes dont on a eu besoin pour préparer son projet d'écriture;
- on ne se sentait pas satisfait du texte final, car son orientation n'était pas claire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier le contexte de communication;**
- **répondre à la question** : *Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?*

Mise en situation

L'enseignant note que ses élèves préparent leurs productions écrites sans vraiment s'attarder sur le « pourquoi » de leur projet d'écriture. Il se propose donc de les aider à devenir un peu plus autonomes et à préparer leurs productions écrites avec des intentions claires à l'esprit. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention de communication.

Modelage

Pour orienter le contenu du projet d'écriture, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte du sujet à traiter et de l'intention de communication dans sa planification.

J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**
On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de cinquième année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :
On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un évènement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux évènements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement.

Je réponds à la question : *Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?*

Ex. : **3e tâche :**
J'écris ce texte **pour informer** les élèves de 5e année au sujet de quelques faits historiques. Je veux que les élèves aient une idée concrète du rôle joué par Jean Talon à l'époque de la Nouvelle-France. À la suite d'une première consultation de ressources, je crois pouvoir leur faire savoir que Jean Talon a fait le premier recensement (compter le nombre d'habitants de la colonie) en Nouvelle-France, qu'il a encouragé plus de gens à venir en Nouvelle-France, qu'il a encouragé certaines industries ainsi que l'exploration du territoire.

4e tâche :
Ex. : On me demande d'**écrire une histoire pour divertir** les jeunes de mon âge. Ça veut dire que je vais utiliser des idées pour que l'histoire soit intéressante. Par exemple, mon récit pourra avoir des parties amusantes, attendrissantes ou très intenses, etc. Je vais réfléchir aux mots (un vocabulaire riche, des expressions amusantes ou intéressantes, etc.) et aux idées que j'utilise pour que l'histoire soit captivante du début à la fin.

QUOI

Fr		Imm
4e	Identifier son public cible.	4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser à qui s'adressera le message ou à s'informer sur ce qui intéresse le public cible.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'identifier les attentes du public et d'adapter son message et son langage afin de bien se faire comprendre.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- quand on choisit la manière de présenter le sujet à traiter;
- quand on veut déterminer le contenu de son projet d'écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à maintenir l'intérêt de son public cible;
- on a eu le sentiment que son texte ne répondait pas aux besoins (cognitifs, langagiers, socioaffectifs, psychomoteurs, etc.) de son public cible;
- on a eu de la difficulté à établir le degré de complexité de son texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier les intérêts et les besoins du public cible;**
- **déterminer le contenu et la façon de présenter son texte.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à cerner les besoins du public cible en fonction du type de projet écrit. Ils ont besoin de se mettre dans la peau du lecteur pour réfléchir à la façon d'aborder le sujet ou le récit pour réussir à produire un texte qui convient à l'intérêt et aux besoins du public cible.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il va faire pour identifier les besoins et les intérêts de son public cible, ce qui lui servira à planifier sa production écrite.

J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**

On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de 5e année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :
On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un évènement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux évènements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement.

J'identifie les intérêts et les besoins du public cible.
Je détermine le contenu et la façon de présenter mon texte en me mettant dans la peau du lecteur.

Ex. : **3e tâche :**

Les élèves de cinquième année ont déjà certaines connaissances générales au sujet de la Nouvelle-France (en études sociales). Je peux me servir de ces connaissances pour expliquer le contexte dans lequel Jean Talon est arrivé en Nouvelle-France. Pour qu'ils connaissent mieux Jean Talon et le rôle qu'il a joué en Nouvelle-France, je vais leur présenter l'essentiel de ce qu'il a fait. Il ne sera pas nécessaire de mettre trop de détails, car c'est important de satisfaire leur curiosité sans pour autant les ennuyer avec trop de renseignements qui ne sont pas toujours nécessaires. Je vais aussi m'assurer d'expliquer les mots nouveaux que j'ai appris lors de ma recherche d'information (intendant, recensement, amende, etc.) pour faciliter la compréhension du texte. Pour la présentation finale, on a déjà parlé de mettre des sous-titres. Je vais écrire un petit paragraphe pour chaque sous-titre, ce qui facilitera la lecture. Je vais mettre au moins une illustration de Jean Talon et, si possible, une autre illustration qui permettra aux élèves de se faire une image mentale de la vie à l'époque de la Nouvelle-France.

4e tâche :
Les histoires seront lues par des jeunes qui ont plus ou moins mon âge. Je sais que plusieurs jeunes de 10 à 12 ans aiment les mystères ou les aventures. Ils aiment les histoires où les personnages sont de bons amis et qu'ils ont à peu près le même âge qu'eux et sont très débrouillards; qui comprennent des parties amusantes ou émouvantes, des actions rapides ou mouvementées, etc. Ils aiment aussi voir quelques illustrations qui accompagnent l'histoire. Je vais bien réfléchir à mes idées pour qu'elles soient intéressantes et je vais m'assurer que mon histoire est captivante. J'ai décidé d'écrire l'histoire de deux bonnes amies qui vivent une aventure en bateau. Je vais présenter mon histoire comme un journal de bord avec des entrées pour chaque journée. Je mettrai au moins une illustration représentant les personnages principaux et deux ou trois autres pour représenter les moments importants (le bateau échoué, l'attente sur l'île, etc.).

Fr	QUOI	Imm
4e	Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
6e	Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.	6e
7e	Organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion.	7e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à identifier les aspects principaux et les idées clés de sa production écrite selon un plan et identifier la façon de procéder pour recueillir de l'information en fonction des aspects à traiter ou pour identifier les idées d'un récit.

POURQUOI

On utilise ces stratégies afin d'assurer une unité dans son texte pour en faciliter autant la lecture que la compréhension. La préparation d'un plan facilite aussi l'étape de la recherche de l'information en identifiant les grandes idées qui seront abordées, la sélection d'idées pertinentes au récit ainsi que les éléments visuels qui pourraient possiblement accompagner le texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet et les aspects choisis ainsi que les détails importants à insérer dans son texte;
- après avoir déterminé les éléments visuels ou graphiques à intégrer à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pris le temps d'organiser ses idées sur papier et qu'on a eu de la difficulté à amorcer l'écriture;
- on a oublié d'inclure des éléments pertinents aux diverses composantes d'un texte narratif (situation initiale, élément déclencheur, déroulement et dénouement);
- on a trop mis de temps à l'étape de la recherche parce qu'on ne savait pas quelles informations recueillir;
- on a produit un texte mal structuré.

***Remarque.** – Le plan préparé à l'étape de planification peut être modifié ou ajusté au cours et après l'écriture du texte.*

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **choisir les aspects à traiter pour présenter le sujet ou les idées que l'on veut inclure dans son récit;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma afin de faciliter l'écriture du texte, la recherche d'information ou afin d'élaborer des idées de façon efficace;**
- **lire son plan ou son schéma à un pair ou à une personne-ressource et apporter les modifications, si nécessaire;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

L'enseignant constate que souvent les élèves se lancent dans l'écriture sans avoir pris le temps de réfléchir aux aspects qu'ils veulent traiter dans le texte ou au développement de leur récit. Au beau milieu de leur rédaction, ils se trouvent en panne d'inspiration et perdent du temps précieux en salle de classe. Leur blocage est parfois la cause principale de leur démotivation. Ils bâclent parfois leur production écrite, car ils la terminent à la dernière minute. Pour éviter cela, l'enseignant leur propose de compléter un schéma/plan avant de se lancer dans une production écrite.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment utiliser un schéma ou un plan de sorte que le texte soit structuré. Ceci facilite aussi la recherche d'information ou le choix et le développement des idées tout au long du récit.

J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**

On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de 5e année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :

On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un événement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux événements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement.

▶ **Je choisis les aspects à traiter pour présenter le sujet ou les idées que je veux inclure dans mon récit.**

Ex. : **3e tâche* :**

Comme on a consulté quelques textes qui comprennent plusieurs renseignements au sujet de Jean Talon (fournis par l'enseignant), on a déjà un bon point de départ. On avait pensé à présenter Jeanne Mance, mais on a eu un peu de difficulté à trouver des sources d'information à notre portée (il y avait des textes très compliqués). Après une lecture en survol des textes sur Jean Talon, on a appris qu'il semble avoir voulu encourager plus de gens à venir s'installer en Nouvelle-France. On croit pouvoir parler de quatre aspects : *le recensement, le peuplement, l'agriculture et l'industrie et l'exploration du territoire.*

* *Pour ce projet, présenté à titre d'exemple, les élèves n'ont aucune ou ont très peu de connaissances antérieures sur le sujet. Ils pourront déterminer les aspects possibles seulement après une consultation des ressources disponibles. S'il s'agissait d'un sujet plus général, comme écrire un texte au sujet d'un animal, ils pourraient délimiter les aspects à traiter en réfléchissant aux types de renseignements généralement disponibles sur ce type de sujet (ex. : les caractéristiques physiques, l'habitat, la nourriture, les petits, les moyens de défense, etc.)*

4e tâche :

J'ai déjà une idée de départ pour mon histoire. Je pense aux différentes parties du récit narratif : comment l'histoire va commencer, où et quand elle se déroule, qui sont les personnages, etc. Je pense aux événements et aux actions ainsi qu'à la fin de l'histoire. J'ai déjà des idées qui mijotent dans ma tête : la côte du Pacifique, un banc de sable, un faux requin, une tempête, etc. Je dois penser aux caractéristiques des personnages (âge, apparence, personnalité, intérêt, etc.) et au moment où se passe l'histoire (la durée, la saison, l'époque, etc.). Je dois penser à des idées possibles en me posant les questions suivantes :

***Où se rendent les deux amies?** : Chez un parent, chez une autre amie, à une fête, à un camp, etc.*

***Comment le bateau va-t-il s'échouer?** : À la suite d'une tempête, d'une distraction, d'une collision, etc.*

***Que va-t-il arriver aux filles?** : S'échappent-elles du bateau toutes seules ou avec un adulte? Se retrouvent-elles dans un canot de sauvetage ou dans l'eau, etc.?*

***Comment l'histoire se terminera-t-elle?** : Les filles recevront-elles l'aide de la Garde côtière, de leurs parents, etc.? Vont-elles se débrouiller complètement seules? Etc.*

▶ **J'organise mes idées dans un plan ou un schéma. Ceci va faciliter l'écriture du texte et la recherche d'informations et m'aidera à être efficace lors de l'élaboration des idées.**

Ex. : **3e tâche :**

Mon partenaire et moi décidons qu'il semble y avoir des informations au sujet de quatre aspects possibles. Nous notons ces aspects à l'aide du modèle de plan que l'enseignant nous propose (voir Annexes 21 et 22 pour divers modèles de plan). On a déjà trouvé quelques renseignements sur ces aspects et on espère en trouver d'autres. On note aussi les idées qui pourraient être présentées en introduction et en conclusion (voir exemple de plan à la page suivante). Ce schéma va nous aider à continuer notre recherche, car on a une meilleure idée du type de renseignements que l'on cherche.

4e tâche :
Je commence à écrire mes idées dans le schéma narratif que l'enseignant me propose (voir Annexe 27). Je réfléchis pour choisir des idées qui s'enchaînent bien et qui respectent la mise en situation que je me propose (voir exemple de schéma à la page 192).

▶ **Je lis mon plan ou mon schéma à un pair ou à une personne-ressource. J'apporte les modifications, si nécessaire.** (Voir les exemples du plan ou du schéma aux pages suivantes.)

Ex. : **3e tâche :**
Je lis mon plan à l'enseignant, pour vérifier si les idées de départ sont appropriées. L'enseignant indique que l'on semble avoir choisi des aspects intéressants. Il nous conseille de mettre l'un des renseignements (date du départ de Jean Talon de la Nouvelle-France) dans la conclusion, plutôt que dans l'introduction. Ça nous aide parce qu'on ne savait pas encore comment aborder la conclusion.

4e tâche :
Après avoir lu mon plan à un camarade de classe, il veut savoir de quelle sorte de bateau je fais mention. Il pensait que c'était un bateau à moteur, mais quand il a vu que je parlais d'un capitaine, il n'était pas sûr. Mon idée était qu'il s'agissait d'un voilier, mais je réalise que je devrais m'informer un peu plus au sujet des voiliers pour que mon récit ait une dimension assez réaliste. Après un petite recherche dans Internet, je décide qu'il s'agit d'un voilier pour 6 personnes (19 mètres), avec un capitaine (souvent appelé le skipper) et un équipier.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : **3e tâche :**
Avec mon partenaire, je crois avoir réussi à choisir des aspects importants au sujet du rôle joué par Jean Talon en Nouvelle-France. Je crois pouvoir présenter des renseignements intéressants et assez simples à décrire. L'important, c'est de faire de la recherche pour trouver l'information la plus pertinente possible. Quand on aura terminé notre recherche d'information, le reste de la tâche devrait bien aller.

4e tâche :
Le schéma narratif m'a aidé à choisir des idées intéressantes et à les placer en ordre. Je sais maintenant comment va se dérouler mon histoire et je me sens prêt à l'écrire.

Exemple de plan préliminaire pour la 3e tâche

PLAN

SUJET TRAITÉ : *Jean Talon*

INTENTION DE COMMUNICATION : ***informer les élèves sur le rôle joué par Jean Talon en Nouvelle-France***

INTRODUCTION :

- intendant (une des personnes qui s'occupent de la colonie)
- un des plus grands intendants de la Nouvelle-France
- est arrivé en 1665

DÉVELOPPEMENT :

1er **aspect :**

- le recensement (compter les personnes)
- 3 215 habitants en Nouvelle-France (120 000 en Nouvelle-Angleterre)

2e **aspect :**

- le peuplement (encourager les gens à s'installer en Nouvelle-France)
- arrivée de plusieurs engagés (hommes qui signent un contrat pour venir en Nouvelle-France) et de filles à marier

3e **aspect :**

- l'industrie et l'agriculture
- environ 40 nouvelles seigneuries

4e **aspect :**

- l'exploration du territoire
- frontières élargies

CONCLUSION :

- départ de Jean Talon de la Nouvelle-France en 1672

Exemple de schéma narratif pour la 4e tâche

Schéma narratif

(récit comprenant plus d'un événement)

Situation initiale :

Personnages principaux :

Deux bonnes amies : Jessica (11 ans) et Mélanie (12 ans)
Jessica : grande, cheveux courts, très sportive, s'énerve facilement
Mélanie : petite, cheveux aux épaules, calme, adore les dauphins et les baleines

Lieu(x) :

sur la côte du Pacifique, dans la région de Vancouver, sur un grand voilier

Temps/Époque :

à notre époque, du matin jusqu'à la nuit

Action initiale:

Jessica et Mélanie se rendent, en voilier, chez la tante de Jessica.

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Jessica a distrait le capitaine du voilier et le voilier échoue sur un banc de sable. Il y a beaucoup de confusion et Jessica ne retrouve plus son amie.

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Jessica est toute inquiète, Mélanie reste calme et prend la situation en main.

Développement :
Actions entreprises à la suite de l'événement déclencheur (par ordre chronologique) et autres événements perturbateurs :

Action 1 :

Jessica et Mélanie réussissent à embarquer dans un bateau de sauvetage toutes seules (à part un chien qui les accompagne).

Événement perturbateur :

Les filles croient qu'un requin se dirige vers le bateau.

Action 2 :

Mélanie réalise qu'il s'agit d'une orque et rassure son amie.

Autre événement perturbateur (s'il y a lieu) :

Il y a une petite tempête.

Action 3 :

Jessica aide à diriger le bateau sur une île.

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à ces actions et événements :

Les filles ont peur, mais elles réussissent à s'entraider et à se montrer courageuses. Le chien qui les accompagne les aide à reprendre courage.

Dénouement :

Action finale :

Les filles font un feu sur le bord de l'eau.

Résultat de cette action finale :

Un bateau de la Garde côtière s'arrête sur l'île et les filles retrouvent leurs parents.

Sentiments ou réactions des personnages principaux face au résultat final :

Elles sont soulagées et croient encore plus en leur amitié.

QUOI

Fr		Imm
5e	Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	5e
6e	Participer à la répartition des tâches.	6e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à préciser les règles en ce qui concerne l'application à la tâche, les points à considérer pour bâtir un texte qui rejoint le public cible et la répartition des tâches appropriées à chaque membre d'un groupe lorsque la production écrite est un projet collectif.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de gérer efficacement le temps de chaque membre de l'équipe et de prendre des décisions quant au contenu et à la forme de présentation en fonction du public cible et du contexte dans lequel sera lu le texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière** :

- après avoir reçu de l'information sur les paramètres du projet, les étapes à suivre et les critères d'évaluation;
- après avoir choisi les membres de son équipe (ou un seul partenaire) et avoir identifié les forces, champs d'intérêt et besoins de chacun;
- après avoir choisi le sujet et analysé la tâche en fonction de l'intention de communication et du public cible;
- quand on a déterminé, même de façon préliminaire, les aspects du sujet à traiter ou les idées générales d'un récit ainsi que la forme de présentation (sur feuilles volantes de tel ou tel format, avec utilisation du traitement de texte ou non, sur grand carton, avec ou sans illustrations/graphiques, etc.);
- quand on doit planifier et distribuer les tâches;

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a passé trop de temps (ou certains membres de l'équipe ont mis trop de temps) à la préparation du projet d'écriture;
- on n'a pas tenu compte des forces, des champs d'intérêt et des besoins de chaque membre de l'équipe pour distribuer les tâches et que la collaboration n'a pas été efficace;
- on a remarqué que certains membres du groupe avaient de la difficulté à participer, se sentaient peu valorisés et ne semblaient pas être très motivés;
- on n'était pas satisfait du produit final qui reflétait l'inefficacité du travail de groupe.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **déterminer comment le groupe va procéder pour l'échange d'idées et la prise de décisions;**
- **déterminer les tâches précises en fonction du contenu et de la forme de présentation de la production écrite;**
- **procéder à la répartition des tâches selon les champs d'intérêt et les besoins des membres du groupe;**
- **s'assurer que tous les membre du groupe sont satisfaits du rôle qu'ils vont jouer dans la réalisation de la tâche;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

(reliée à la 3e tâche)

Le travail en équipe semble sécuriser davantage les élèves pour qui les productions écrites, particulièrement celles qui exigent une recherche d'information, sont particulièrement exigeantes. Par conséquent, au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant avait invité ses élèves à faire un projet d'écriture en équipe. Les produits réalisés étaient intéressants, mais certains aspects importants devraient encore être améliorés (ex. : regrouper les idées, formuler des idées dans ses mots, bien conclure, réviser l'orthographe, préparer avec soin la version finale, etc.). Les élèves négligent souvent ces aspects à cause du manque d'organisation. L'enseignant se décide donc à leur montrer comment fonctionner efficacement en équipe lors de la préparation d'un projet d'écriture.

Modelage

Pour montrer comment procéder en équipe, l'enseignant modèle comment planifier la rédaction du texte en tenant compte des exigences de la tâche, ainsi que des attentes et des forces de chaque participant. Les étapes à suivre et l'échéancier ont déjà été établis (voir les pages 179 et 181). Il s'agit maintenant de démontrer comment travailler ensemble et se partager les tâches. L'enseignant leur propose aussi d'utiliser un plan de travail (voir Annexe 17).

▶ **On détermine comment le groupe va procéder pour l'échange d'idées et la prise de décisions.**

Ex. : Avec mon partenaire, je discute de l'importance de présenter chacun nos idées et de prendre des décisions ensemble. On doit éviter qu'un seul d'entre nous prenne toutes les décisions importantes et se plaigne, à la fin du projet, d'avoir fait tout le travail. On décide qu'on doit, tous les deux, faire un effort pour présenter nos idées et pour bien écouter ce que chacun de nous propose. Ensuite, avant de prendre une décision, on discute de la pertinence de nos idées en fonction de la tâche qui nous a été présentée (*ex. : Est-ce que tel ou tel aspect est intéressant et facile à décrire?*).

▶ **On détermine les tâches précises en fonction du contenu et de la forme de présentation de la production écrite.**

Ex. : On regarde le plan de travail que l'enseignant nous propose (voir Annexe 17) et qui nous précise bien les tâches à accomplir. On identifie les tâches qu'on a déjà faites ou qu'on va faire ensemble (ex. : choix du sujet, choix des aspects, format final, etc.). On identifie aussi les tâches qu'on peut se partager (recherche d'information, lecture des textes, rédaction des différentes parties du texte, révision du texte, version finale, etc.).

▶ **On procède à la répartition des tâches selon les champs d'intérêt et les besoins des membres du groupe.**
On s'assure que tous les membres du groupe sont satisfaits du rôle qu'ils vont jouer dans la réalisation de la tâche.

Ex. : Mon partenaire propose de chercher de l'information dans Internet. Il est habitué à faire cela et il peut le faire en partie à son ordinateur à la maison. Je vais m'occuper de la recherche de documents à la bibliothèque. On décide que ce sera plus facile de lire les documents ensemble, pour s'entraider à les comprendre et à trouver les renseignements les plus importants. On se partage la prise de notes dans le plan du texte (voir page 191) de la manière suivante : je fais l'introduction et les deux premiers aspects et mon partenaire, les deux autres aspects, et la conclusion. Nous partageons la rédaction de l'ébauche de la même manière, mais nous allons réviser le texte complet ensemble. De cette façon, on peut, encore une fois, s'entraider et s'assurer que le texte est bien organisé et que les idées ne se répètent pas. Pour la version finale du texte, nous écrirons chacun la partie que nous avons rédigée au départ.

▶ **On se fait confiance.**

Ex. : On semble avoir réussi à trouver une bonne façon de travailler, ce qui assurera la participation de chacun à la préparation du texte. On a chacun présenté nos idées et on a identifié les tâches. On a réussi à se partager le travail de façon équitable. On se sent motivés et capables de présenter un texte intéressant.

QUOI

Fr		Imm
5e	Sélectionner le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter.	5e
	Prévoir la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication. ← 6e	
6e →	Sélectionner le contenu et la *forme* [présentation] finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. ← 7e	
7e →	Sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache. ← 8e	

Definition des RAS : Ces stratégies consistent à retenir les renseignements ou les idées susceptibles d'intéresser le public cible et de répondre le mieux possible à l'intention de communication. Ceci aura aussi un effet sur la forme de présentation du produit final.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'atteindre son objectif, de transmettre son message de façon plus efficace et de s'assurer que son texte ou son récit captivera le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- après avoir identifié et analysé l'intention de communication;
- à partir de ses connaissances du public cible;
- quand on est en train de sélectionner le contenu de sa production écrite;
- quand on décide de la forme de présentation de sa production écrite.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à transmettre son message, car les idées présentées s'éloignaient de son intention de communication;
- on a eu du mal à capter l'intérêt du lecteur, tant par la présentation visuelle, que par le contenu;
- on a présenté de l'information qui dépassait la compréhension des lecteurs.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de texte à produire;**
- **sélectionner les idées qui permettront d'atteindre son but;**
- **sélectionner les idées qui répondent aux besoins du public cible;**
- **prévoir la présentation finale de son texte en se mettant dans la peau du lecteur;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à choisir l'information ou les idées pertinentes à l'intention de communication et à la clientèle cible. Leurs textes qui sont trop simples ou trop complexes, risquent d'ennuyer ou de dérouter le lecteur. Ils empruntent souvent des bouts de textes ici et là qu'ils raboutent sans se soucier des liens ou du sens global du texte. L'enseignant veut amener les élèves à choisir judicieusement l'information ou les idées d'un récit.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il sélectionne l'information ou les idées, ainsi que la façon de les présenter, en fonction de son intention de communication et du public cible.

J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**
On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de 5e année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :
On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un évènement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux évènements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement

▶ **Je tiens compte du type de texte à produire.**

Ex. : **3e tâche :**

Je dois écrire un texte descriptif, donc présenter aux lecteurs de l'information sur Jean Talon. J'aborderai des éléments historiques qui peuvent piquer la curiosité des lecteurs (ex. : les mariages obligatoires). Je vais m'en tenir aux faits mentionnés dans des documents pertinents.

4e tâche :

Je dois écrire un texte narratif, donc raconter une histoire. Je dois imaginer des actions et des évènements qui peuvent soutenir l'intérêt du lecteur.

▶ **Je sélectionne les idées qui permettront d'atteindre mon but.**

Ex. : **3e tâche :**

Pour présenter l'information, mon partenaire et moi devrons nous en tenir à présenter l'information qui explique le rôle joué par Jean Talon en Nouvelle-France. J'ai trouvé des renseignements au sujet d'une femme dont Jean Talon était amoureux, mais qui est devenue religieuse. C'est un fait intéressant, mais il n'explique pas le rôle qu'a joué Jean Talon en Nouvelle-France.

4e tâche :

Je relis mon schéma et je me demande si les idées auxquelles j'ai pensé vont m'aider à raconter une aventure captivante. Je me demande si ce serait une bonne idée d'y ajouter un chien. Est-ce qu'il va vraiment jouer un rôle pertinent dans l'histoire? J'ai indiqué que le chien les aide à reprendre courage, mais je questionne cette idée. Je vais garder cette idée pour l'instant et je verrai bien comment elle s'insère dans l'histoire. Je crois aussi que l'histoire se racontera mieux si elle est écrite à la 1re personne du singulier (je). Je décide que ce sera Jessica qui raconte l'histoire (la narratrice). Ça va être plus amusant parce que d'habitude elle s'énerve facilement.

▶ **Je sélectionne les idées qui répondent aux besoins du public cible.**

Ex. : **3e tâche :**

Les élèves de 5e année vont lire plusieurs textes au sujet des gens qui ont vécu à cette époque. En choisissant les renseignements à inclure dans le texte, je devrai m'en tenir à l'essentiel et éviter de mettre trop de détails qui pourraient rendre le texte trop complexe ou ennuyant. Par exemple, pour présenter le premier aspect (*le recensement*), il est important de démontrer que la population de la Nouvelle-France était beaucoup moins nombreuse que celle de la Nouvelle-Angleterre. On doit indiquer quelle était la population de ces colonies, mais on n'a pas besoin d'indiquer combien de gens habitaient dans chacune des villes de la Nouvelle-France. Par contre, ce sera essentiel d'indiquer qu'il n'y avait pas beaucoup de femmes parce qu'on va parler des filles du Roy un peu plus tard dans le texte. En ce qui concerne le deuxième aspect, on va parler des mariages obligatoires et des amendes pour ceux qui ne se mariaient pas, car ces faits vont probablement en intéresser plusieurs. Je dois aussi faire attention à bien expliquer les mots nouveaux. (Voir l'exemple de plan à la page 200.)

4e tâche :
En lisant un récit, le lecteur aime souvent s'identifier avec au moins un personnage de l'histoire. Mes personnages principaux ont à peu près le même âge que le public cible. Par contre, ce sont deux filles. Je me demande si les garçons s'intéresseront moins à mon histoire à cause de cela. Je ne veux pas vraiment ajouter un autre personnage principal, alors je pense un peu aux personnages secondaires. Le capitaine sera un homme et les deux autres passagers du bateau pourraient être des garçons. Ils pourraient taquiner un peu les filles au début de l'histoire et à la fin se retrouver sur le bateau de la Garde côtière. Je considère aussi que cette aventure aurait pu arriver autant à des garçons qu'à des filles.

▶ **Je prévois la façon de présenter la version finale de mon texte en me mettant dans la peau du lecteur.**

Ex. : **3e tâche :**
On a déjà déterminé avec l'enseignant que le texte sera présenté sous forme d'un feuillet de deux pages et qu'il comprendra un titre et des sous-titres. Il faut que le texte attire l'attention des élèves et se lise facilement. Mon partenaire et moi décidons d'utiliser le traitement de texte, ainsi que des illustrations, peut-être des illustrations électroniques [clip art] pour agrémenter la présentation. On veut s'assurer que le titre et les sous-titres qui accompagnent le texte attirent l'attention autant par leur contenu (ex. : *La Nouvelle-France a besoin de vous!*) que par leur présentation (ex. : page aérée, grosseur des lettres, etc.).

4e tâche :
J'avais pensé à présenter le texte sous forme de journal écrit pas un des personnages, mais je préfère faire un mini-roman avec des chapitres assez courts. Ça sera plus facile à lire.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : **3e tâche :**
Avec mon partenaire, je crois avoir réussi à choisir des aspects importants au sujet du rôle joué par Jean Talon en Nouvelle-France. Je crois que les renseignements que l'on a choisi de présenter seront intéressants et assez simples à expliquer. On a aussi une bonne idée quant à la façon de présenter notre projet.

4e tâche :
J'ai réfléchi un peu plus au contenu et à la façon de présenter mon récit. Je me sens prêt à l'écrire.

Exemple de plan détaillé pour la 3e tâche

PLAN

SUJET TRAITÉ : *Jean Talon*

INTENTION DE COMMUNICATION : ***informer les élèves sur le rôle joué par Jean Talon en Nouvelle-France***

INTRODUCTION :

- intendant (une des personnes qui s'occupent de la colonie)
- un des plus grands intendants de la Nouvelle-France
- est arrivé en 1665

DÉVELOPPEMENT :

1er **aspect :**

- **le recensement** (compter les personnes)
- environ 4 000 habitants en Nouvelle-France (120 000 en Nouvelle-Angleterre)
- population jeune (moins de 29 ans), manque de femmes

2e **aspect :**

- **le peuplement** (encourager les gens à s'installer en Nouvelle-France)
- il fait venir plusieurs engagés (hommes qui signent un contrat) et des filles à marier (800)
- mariages obligatoires, amende, somme d'argent le jour des noces (mariage)
- somme d'argent pour les familles avec beaucoup d'enfants

3e **aspect :**

- **l'industrie et l'agriculture**
- environ 40 nouvelles seigneuries
- fait venir du bétail, diversifie l'agriculture
- brasserie, tannerie, cordonnerie, construction navale (bateau)

4e **aspect :**

- **l'exploration du territoire**
- frontières élargies
- (on n'a rien trouvé d'autre sur cet aspect)

CONCLUSION :

- départ de Jean Talon de la Nouvelle-France en 1672
- population (7 000 habitants)
- la France se désintéresse un peu de la Nouvelle-France, ce que Talon a fait est défait ou presque

QUOI

Fr		Imm
6e	Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires.	6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces dans le passé lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prévenir ou d'atténuer certaines difficultés, lors d'une nouvelle tâche de production écrite pour éviter qu'un même problème vienne perturber la préparation du projet d'écriture. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance et d'augmenter ses chances de réussite.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** à partir de la tâche à réaliser :

- quand on a des indices sur le genre de produit final à soumettre, les conditions dans lesquelles le texte sera lu, les critères d'évaluation, le public cible, etc. et qu'on essaie d'anticiper les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines mesures provisoires utilisées pour résoudre ses problèmes liés à la production écrite.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a reconnu, lors de la phase d'évaluation (retour réflexif), certaines faiblesses ou lacunes en écriture et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- on n'a pas rejoint le public cible.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier les aspects qui rebutent et ceux qui plaisent dans l'idée d'écrire un texte;**
- **analyser la nouvelle tâche à faire et les circonstances qui l'entourent;**
- **établir des liens entre le type et la forme de présentation du nouveau projet d'écriture et des textes produits précédemment** (cette année ou pendant les années scolaires antérieures);
- **identifier la ou les difficultés éventuelles dans cette nouvelle tâche;**
- **identifier des moyens qui pourraient être efficaces pour accomplir la présente tâche d'écriture.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les projets d'écriture deviennent parfois des moments difficiles à passer pour ses élèves. Ils ne se sentent pas outillés pour écrire et surtout pas pour bien écrire. Souvent, ils sont à court d'idées. En plus, ils ont peur de recevoir leur texte rempli de ratures rouges comme évaluation finale. Il faut alors les rassurer et réfléchir avec eux sur les habiletés acquises en tant que scripteurs et sur les façons de surmonter les problématiques possibles pour le nouveau projet. L'enseignant les invite donc à identifier les difficultés rencontrées dans leurs projets d'écriture antérieurs et à trouver certaines solutions à ces problèmes.

Modelage

Il se décide donc à modeler pour eux, comment il s'y prend pour identifier les difficultés possibles et prévoir l'application de solutions afin d'aborder la nouvelle tâche avec plus de confiance. (Il pourra aussi utiliser la pratique guidée pour amener les élèves à identifier les difficultés et les solutions possibles.)

▶ **Je pense aux aspects qui me rebutent dans l'idée d'écrire un texte.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**

Pour écrire un texte où je dois informer les gens sur un sujet, j'ai parfois de la difficulté à trouver des renseignements intéressants ou de les écrire à ma façon. Pour écrire un récit, tout va bien au commencement de l'histoire, mais après cela, je suis souvent à court d'idées.

Je trouve ça long à écrire, j'ai de la difficulté à organiser mes idées, à penser à des structures de phrases respectant les règles de la langue française, je fais beaucoup de fautes, je ne sais pas ce qui doit être corrigé, etc.

Je pense aux aspects qui me plaisent dans l'idée d'écrire un texte.

Ex. : **3e et 4e tâches :**

J'aime beaucoup inventer des histoires, fabriquer un livre, travailler à l'ordinateur, parler de sujets qui m'intéressent, voir les autres lire mon histoire, etc.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**

On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de 5e année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :
On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un évènement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux évènements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement.

▶ **J'établis des liens entre le type et la forme de présentation de ce nouveau projet d'écriture et des textes produits précédemment** (cette année ou pendant les années scolaires antérieures).

Ex. : **3e et 4e tâches :**
J'ai déjà présenté des textes qui parlaient d'un sujet en particulier : un animal, un athlète, un musicien, etc.
J'ai déjà écrit des histoires à l'aide du schéma narratif, j'ai décrit des personnages, etc.

▶ **J'identifie les difficultés éventuelles que je prévois dans cette nouvelle tâche.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
Je pourrais avoir des problèmes à trouver de l'information ou manquer d'idées : décider de changer de sujet; éprouver des difficultés à organiser mes idées dans un ordre logique; me sentir incapable de corriger les erreurs d'orthographe; ne pas terminer le projet à temps; etc. Si on travaille en équipe, il se peut que ce soit la même personne qui fasse tout…

▶ **Je pense à des moyens qui pourraient être efficaces pour accomplir la présente tâche d'écriture.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
Je pense :
– penser à ce que je sais déjà à propos de divers sujets;

- prendre mon temps pour choisir un sujet qui semble vraiment m'intéresser ou choisir un deuxième sujet possible;
- parler de mes idées avec d'autres élèves ou avec des personnes-ressources (enseignants, aides-élèves, parents, bibliothécaire, etc.);
- utiliser un plan ou un schéma pour bien réfléchir et noter mes idées avant de commencer à écrire;
- utiliser la grille d'autoévaluation tout au long de la rédaction et de la révision du texte;
- prendre le temps de relire mon texte et le lire à d'autres personnes pour vérifier si mes idées sont comprises;
- demander de l'aide, au besoin, consulter les gens autour de moi ou les outils de référence pour m'aider à identifier les mots à corriger;
- etc.

QUOI

Fr		Imm
7e	Sélectionner la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication [et prévoir les marqueurs de relation qui s'y rattachent].	7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à choisir la façon d'organiser les idées de son texte et les mots de relation appropriés de manière à assurer la cohésion du texte et à atteindre le but qu'on s'est fixé.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie afin de choisir la façon la plus efficace d'organiser et de présenter ses idées tout en atteignant son but et en permettant au lecteur de bien comprendre.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** à partir de la tâche à réaliser :

- quand on cherche une façon logique de relier ses idées;
- quand on veut éviter la répétition, les contradictions, les mauvaises façons d'aborder le sujet ou les conclusions abruptes ou floues;
- quand on veut maintenir l'intérêt des lecteurs et faciliter la lecture du texte.

Métacognition

On fait également appel à cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a présenté son information de façon décousue;
- on n'a pas atteint son but;
- on a créé de la confusion chez le lecteur.

Remarque. *– Certains éléments de structure peuvent être modifiés au cours de l'écriture afin d'assurer la meilleure cohérence possible du texte et pour créer l'effet souhaité chez le lecteur.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **sélectionner les idées ou les aspects à développer dans son texte et choisir la façon la plus efficace pour organiser l'information ainsi que les marqueurs de relation pertinents;**
- **bâtir son texte en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.**

Mise en situation

L'enseignant se rend compte que les élèves connaissent ou ont déjà vu quelques structures de textes, mais ne savent pas s'en servir pertinemment pour leur projet d'écriture. Bien des élèves n'y pensent tout simplement pas. Après des activités de lecture et d'écriture de textes descriptifs ou narratifs lors desquels l'enseignant a fait observer différentes structures descriptives ou narratives, il se décide à leur montrer comment utiliser ces diverses structures selon leurs besoins.

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour ses élèves comment il choisit la ou les structures les plus pertinentes pour que son texte se tienne et se conclue bien.

▶ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **3e tâche :**
On me demande d'écrire un texte au sujet d'un personnage marquant ou d'un groupe de personnes qui ont joué un rôle important lors de l'exploration et de la colonisation du Canada par les Français. J'écris ce texte pour les élèves de 5e année afin de leur faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. C'est ce qu'on appelle l'époque de la Nouvelle-France. Avec mon partenaire, j'ai choisi d'écrire ce texte au sujet de Jean Talon.

Je vais écrire ce texte avec mon partenaire. Ça veut dire qu'on va s'entraider et partager les tâches. Le texte sera distribué dans les classes de 5e année qui sont en train d'étudier l'histoire de la Nouvelle-France. Il fera partie d'une série de textes qui visent à faire connaître plus à fond cette partie de l'histoire du Canada. Le texte final aura la forme d'un feuillet de deux pages qui comprendra un titre et quelques sous-titres.

4e tâche :
On me demande d'écrire un récit qui comprend plus d'un événement. Ça veut dire que je vais utiliser la structure du texte narratif (schéma narratif), mais que je vais ajouter un ou deux événements qui seront reliés au problème principal (l'élément déclencheur). J'ai décidé d'écrire un texte à propos des aventures de deux amies qui entreprennent un voyage en bateau. Le bateau va échouer sur un banc de sable.

Mon histoire sera lue par des jeunes d'environ mon âge (10 à 12 ans). Je dois respecter la structure du schéma narratif et m'assurer que l'histoire n'est pas trop longue. Je dois aussi choisir sous quelle forme je vais présenter mon histoire pour qu'elle se lise facilement.

▶ **Je sélectionne les idées ou les aspects à développer dans mon texte et je choisis la façon la plus efficace pour organiser l'information ainsi que les marqueurs de relation pertinents.**
Je bâtis le texte en suivant une structure ou des structures précises de manière à enchaîner naturellement les éléments d'information ou les idées.

Ex. : **3e tâche :**
Je vais utiliser uniquement la structure descriptive (sujet + aspects). Je vais aborder les aspects suivants :
Introduction *(question sur Jean Talon et son rôle historique)*
Développement

– *1er aspect (son rôle dans le recensement)*
– *2e aspect (son rôle dans le peuplement)*
– *3e aspect (son rôle dans le développement de l'agriculture et de l'industrie)*
– *4e aspect (son rôle dans l'exploration du continent)*
***Conclusion** (l'impact de ses actions, son départ)*

Les marqueurs de relation seront surtout des marqueurs d'addition et de séquence : *premièrement, deuxièmement, d'abord, ensuite, après, finalement, etc.*

Ex. : ***Introduction***
Qui était Jean Talon?... On va décrire ce qu'il a fait...

Développement
– 1er aspect: **Premièrement**, Jean Talon s'est occupé de...
– 2e aspect : **Deuxièmement**, Jean Talon a...
– 3e aspect : Jean Talon a aussi...
– 4e aspect : **Finalement**, Jean Talon a....

Conclusion
Après avoir fait tout ça, Jean Talon est parti de la Nouvelle-France en...

4e tâche :
Je vais utiliser la structure narrative. J'avais pensé à écrire le récit sous la forme d'un journal de bord, mais ce serait trop difficile, compte tenu de la façon dont se déroule l'histoire. Je vais organiser le récit en chapitres assez courts (un ou deux paragraphes), de la façon suivante :
– *Chapitre 1 : Situation et action initiale*
– *Chapitre 2 : Élément déclencheur, action 1*
– *Chapitre 3 : Évènement 2 et action 2*
– *Chapitre 4 : Évènement 3 et action 3*
– *Chapitre 5 : Dénouement*

Les marqueurs de relation seront surtout des indices de temps : *le jour, l'après-midi, le soir, un peu plus tard,* etc.

Ex. :
– Chapitre 1 : Je vais vous raconter... **Ce jour-là**...
– Chapitre 2 : **Après** le dîner...
– Chapitre 3 : **Plus tard** (je vais aussi préciser combien de temps s'est écoulé entre...)
etc.

GESTION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la réalisation de la tâche. L'étape de gestion amène le scripteur à utiliser divers moyens pour faciliter la rédaction d'un texte, reconnaître l'importance des relectures successives à partir de questions précises et assurer la qualité du produit final.

Elle permet au scripteur :

- de mettre à profit son plan ou ses notes;
- de se questionner au cours de la rédaction et de la révision;
- de modifier son plan et les procédés utilisés pour rendre son texte plus fort;
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrases pour rendre son message clair et mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son texte en fonction du but fixé ou de la rétroaction des pairs;
- de soumettre un produit final respectant les critères liés au type de texte produit.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de gestion de l'écriture de la 3e à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É2 ➡	• **L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.**	
	• **L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.**	⬅ PÉ5

Stratégies de gestion (présentées par catégories)

Pour faciliter l'écriture et la révision de textes, les stratégies de gestion ont été divisées en **huit catégories** selon les trois étapes de rédaction d'un texte :

ÉTAPES DE RÉDACTION

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

4 Des **stratégies liées à l'organisation de son message** (structure du texte, structure des phrases et ponctuation)

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

6 Des **stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale**

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

☐ Ces stratégies sont des outils qui peuvent aussi être utilisés dans tous les autres domaines des programmes d'études : écoute, lecture et communication orale (exposé et interaction).

Particularités de la banque d'écriture

Il est à noter que les banques de stratégies d'écoute, de lecture et de production orale produites précédemment par Alberta Learning ne regroupent que des RAS observables tels que présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998. Contrairement aux autres banques, celle-ci contient aussi des RAS mesurables, à l'étape de gestion.

En fait, certaines des stratégies listées dans les tableaux aux pages suivantes sont des RAS mesurables (par exemple, ceux ayant trait à la qualité et à la quantité de l'information, à l'accord des verbes, à la correction des anglicismes, etc.). Ces RAS ou stratégies ont été inclus dans ce document pour rappeler à l'enseignant qu'il est essentiel de rendre le processus de vérification d'un texte le plus efficace possible. Ainsi, l'élève aura tous les outils nécessaires pour améliorer son texte avant que son produit fini ne soit évalué formellement.

L'enseignant devrait donc traiter ces RAS mesurables comme observables jusqu'à l'étape de notation de la version finale du texte. L'enseignant doit donc enseigner à l'élève comment vérifier les aspects liés à la langue, à la structure du texte et à la présentation visuelle, en cours de rédaction ou de finalisation du produit de l'écriture. Lorsque l'enseignant corrigera le produit final, il fera une évaluation systématique, voire critériée, de ces aspects pour vérifier la maîtrise de ces RAS par l'élève.

Les symboles A^m ou A^o sont placés dans la marge de gauche des tableaux de stratégies afin de différencier les RAS mesurables (A^m) des RAS observables (A^o).

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

p. 222

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A° 3e ➡	• S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases. • Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet. ⬅	3e
4e	• Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4e
5e	• Rédiger une ébauche de son texte [à partir du contenu sélectionné] pour exprimer des idées. • *Tirer profit de la consultation avec* [Consulter]* ses pairs pour clarifier [ou pour valider] sa pensée.	5e
5e ➡	• Noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées. ⬅	6e
6e	• Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.	6e
7e	• Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale. • Noter ses interrogations quant au regroupement des idées *dans un* [en] paragraphe.	7e

* *Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.*

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

p. 228

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A° 3e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point.	⬅ 3e
4e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif.	⬅ 4e
5e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : virgule, trait d'union, pronom personnel, futur proche, imparfait, adverbes, auxiliaire, participe passé et synonyme.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes.	⬅ 5e
6e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire.	⬅ 6e
7e ➡	• Utiliser la terminologie appropriée : apostrophe, deux-points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément direct et indirect, complément du nom et préposition.	
	• Utiliser la terminologie appropriée : deux points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, compléments direct et indirect, complément du nom, préposition, synonyme et structure de texte.	⬅ 7e

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

p. 230

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am	3e	• Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché.	
	4e	• Vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion.	
		• Vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché.	
		• Vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que sujet choisi, aspect traité et choix de mots.	← 4e
	5e	• Vérifier la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité.	
	6e	• Vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message.	6e
Ao	4e	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.1 **structure du texte** : développement des idées et des paragraphes ainsi que les procédés utilisés;

4.2 **structure des phrases** : éléments syntaxiques qui assurent la cohérence d'un texte;

4.3 **ponctuation**.

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

p. 236

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e	• Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3e
4e	• Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
4e ➡	• Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	⬅ 6e
6e	• Vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits.	6e
7e	• Vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe. • Vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière aux *liens entre* [a] l'introduction, le développement et la conclusion.	7e
8e ➡	• Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie.	⬅ 7e
7e	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	7e

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

p. 239

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3e	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	3e
3e	• Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3e
4e ➡	• Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4e	• Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais.**	4e
	• Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	
	• Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte.	⬅ 4e
5e ➡	• Vérifier la relation entre :	⬅ 4e
	– les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;	
	– les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.	⬅ 5e
5e ➡	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :	⬅ 5e
	– sujet + verbe + adverbe;	
	– adverbe + adjectif;	
	– sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé;	⬅ 6e
	– auxiliaire + participe passé + adverbe.	
6e	• Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [et exclamatives].	6e
	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé; – *sujet* + ***ne*** + *auxiliaire* + *participe passé* + ***personne.***	
7e	• Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples.	7e
	• Vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels.	⬅ 7e
7e ➡	• Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que **il faut que**, **j'aimerais que**, **je ne crois pas que**, et ***veux-tu que*** [**je veux que**].	⬅ 8e

4.3 PONCTUATION

p. 248

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A[m]	3e	• Vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples.	3e
	4e	• Vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.	4e
	5e ➡	• Vérifier l'utilisation du trait d'union pour couper le mot en syllabes en fin de ligne. • Vérifier les coupures de mots en fin de ligne. ⬅	5e
	7e	• Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives [et les verbes à l'impératif]. • Vérifier l'utilisation de l'apostrophe.	7e
	8e ➡	• Vérifier l'emploi des signes qui marquent *le monologue et* le dialogue : ⬅ 6e – *le deux-points et les guillemets dans le monologue;* – le tiret; – les virgules qui encadrent une incise.	

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

p. 252

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A[m]	4e	• Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants. • Vérifier l'emploi de avoir et être dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc. ⬅ 4e	4e
	6e ➡	• Vérifier l'emploi des auxiliaires **avoir** et **être** avec le participe passé des verbes usuels. ⬅ 9e	
A[s]	3e	• Modifier une phrase *pour apporter des précisions ou* pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3e
	4e	• Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4e

5e	• Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adverbes.		5e
	• Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels.		
	• Modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour assurer la cohésion *entre les phrases* et la cohérence *dans l'ensemble du texte*.		
	• Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots.	← 6e	
6e →	• Modifier son texte pour le rendre plus précis en utilisant des comparaisons.		
7e →	• Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant *ou en subordonnant deux* phrases.	← 8e	

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

p. 256

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques		Imm
A[m]	3e →	• Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit.		
		• Recourir à divers moyens tels que le regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	← 3e	
	4e	• Vérifier l'emploi des signes orthographiques.		4e
		• Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement.		
		• Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s**.		
	4e →	• Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers].	← 3e	
		• Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	← 4e	
	4e →	• Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**.	← 5e	

5e • Vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement. 5e

5e ➡ • Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin.

• Recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin. ⬅ 5e

5e ➡ • Vérifier l'accord des noms ou des adjectifs dans les cas ⬅ 6e
- de l'ajout d'un **x;**
- de la transformation de **al** et **ail** en **aux.**

6e ➡ • Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et des moyens mnémotechniques.

➡ • Vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas :
- de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels;
- de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur** en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels.

➡ • Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe.

➡ • Vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement.

• Recourir à des moyens tels que la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots. ⬅ 6e

• Orthographier correctement les homophones usuels. ⬅

7e ➡ • Vérifier l'accord des verbes *avec leur sujet au conditionnel présent et avec* [quand] le sujet [est] sous-entendu à l'impératif présent. 6e

7e • Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire. 7e

• Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire **être** ou avec un verbe d'état.

7e ➡ • Vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots dans une autre langue.

• Recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots d'une autre langue. ⬅ 7e

A9 • Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction. ⬅ 4e

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

p. 261

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A° 3e	• Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.	3e
4e	• Consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**; – [pour vérifier la marque du pluriel].	4e
	• Consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot.	← 5e
5e	• Consulter une grammaire [pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet] pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels.	5e
6e	• Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme.	6e
7e	• Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples.	7e
	• Consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases.	← 7e

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

p. 264

	Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
Am	4e	• S'assurer que son écriture cursive est lisible.	4e
	5e	• S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message.	5e
	6e	• S'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.	6e
	7e	• S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée.	7e

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

QUOI

Fr		Imm
A° 3e	➡ S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases.	
	Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet. ⬅	3e
4e	Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4e
5e	Rédiger une ébauche de son texte [à partir du contenu sélectionné] pour exprimer des idées.	5e
	Tirer profit de la consultation avec [Consulter] ses pairs pour clarifier [ou pour valider] sa pensée.	
5e ➡	Noter ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées. ⬅	6e
6e	Tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.	6e
7e	Noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale.	7e
	Noter ses interrogations quant au regroupement des idées *dans un* [en] paragraphe.	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens pour écrire le premier jet de son texte et d'annoter son brouillon au cours de la rédaction en identifiant des éléments incertains ou faibles qui ont besoin d'être révisés.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but :

- de formuler « mentalement » son idée avant de la transcrire;
- de ne pas perdre de vue notre but premier (l'intention de communication);
- de s'en tenir à la forme de production et aux critères qu'on avait déterminés avant la rédaction;
- de faciliter la verbalisation, la formulation (mise sur papier) des idées et d'obtenir de la rétroaction pour relancer ou réorienter l'écriture de son texte;
- de remettre en question certains choix linguistiques, syntaxiques et organisationnels pour y revenir ultérieurement – pour rendre son texte plus fort.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant l'écriture du premier jet du texte** :

- quand on a un schéma complété ou des notes dont on peut s'inspirer;
- quand on a mis quelques idées sur papier et qu'on veut les partager avec un lecteur éventuel;
- quand on sent qu'on n'est pas sur la bonne voie, ou qu'on s'éloigne de l'intention de communication de la production écrite;
- quand on veut obtenir des suggestions d'une tierce personne;
- quand on veut être efficace lors de la vérification de son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas appuyé sur la langue orale avant de transcrire ses mots et ses idées et qu'on n'a pas pris le temps de mettre ses idées sur papier;
- on n'a pas respecté la forme et les critères de production, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté du texte;
- on a présenté des idées connexes, mais pas pertinentes à la production;
- on a été arrêté par un important manque d'inspiration;
- on a augmenté le temps de vérification de son texte au lieu d'essayer d'abord d'identifier les éléments potentiellement problématiques;
- on a écrit un texte inadéquat, parce qu'on a pris une tangente ou un angle inapproprié pour traiter son sujet ou on est passé à côté du sujet, alors que le respect du modèle ou du plan original aurait évité cette perte de temps.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire son plan ou son schéma pour s'inspirer et formuler mentalement son idée avant de la transcrire;**
- **débuter la rédaction de son texte à l'aide de son plan ou de son schéma en ne s'attardant pas outre mesure à la forme;**
- **poursuivre la rédaction de son texte tant que l'inspiration est présente; consulter un pair s'il y a blocage ou doute quant au contenu;**
- **relire les phrases ou les idées développées et annoter le premier jet de son texte** (en utilisant un code personnel ou des symboles préétablis par l'enseignant ou la classe) **afin de relever des problématiques quant au vocabulaire, à la syntaxe ou à l'organisation des idées.**

Mise en situation

Lors de la rédaction du premier jet de la production écrite, un enseignant se rend compte que plusieurs élèves ne respectent pas toujours le plan ou le schéma qu'ils avaient pourtant bien préparé. Ils négligent une partie importante de leurs notes ou de leurs idées, c'est-à-dire formuler leurs idées avant de les écrire et se poser des questions lors de la rédaction de ce premier jet. Parfois, ils veulent écrire leur texte ou leur histoire trop rapidement. Cette pratique affecte la révision du texte qui devient alors une tâche très difficile.

Modelage ou pratique guidée

À partir du projet d'écriture proposé, l'enseignant modèle pour les élèves comment il utilise son schéma ou son plan pour rédiger une ébauche et comment il se pose des questions tout au long de l'écriture du premier jet. Si c'est une pratique guidée, les élèves se lancent dans la rédaction de leur texte en même temps que l'enseignant.

▶ **Je relis mon plan ou mon schéma pour m'inspirer et je formule mon idée mentalement avant de la transcrire.**

Ex. : **3e tâche :**

Je parle de Jean Talon. Je rédige l'introduction et je développe les deux premiers aspects. J'ai mon plan et j'ai toute ma documentation à portée de la main sur le sujet. J'ai noté dans mon plan et souligné sur certains documents les renseignements importants ou les idées principales qui m'intéressent…

4e tâche :

Je raconte l'histoire de Jessica et Mélanie qui vont vivre toute une aventure. J'ai décidé que ce sera Jessica qui raconte l'histoire (la narratrice)…

▶ **Je débute la rédaction du texte à l'aide de mon plan ou de mon schéma en ne m'attardant pas outre mesure à la forme.**

Ex. : **3e tâche :**

Je me concentre sur l'introduction :

Qui était Jean Talon? Il était un intendant de la Nouvelle-France. Un intendant était une des personnes qui s'occupaient de la colonie. On a découvert qu'il a été un des plus grands intendants de la Nouvelle-France. On va décrire ce qu'il a fait en Nouvelle-France quand il est arrivé en 1665.

4e tâche :

Je présente la situation initiale :

Je vais vous raconter une histoire qui m'est vraiment arrivée avec mon amie Mélanie. Tout d'abord, je m'appelle Jessica…

▶ **Je poursuis mon écriture tant que l'inspiration est présente; je consulte un pair s'il y a blocage ou doute quant au contenu.**

Ex. : **3e tâche :**

Je continue avec le premier aspect.

Premièrement, Jean Talon s'est rendu compte qu'il n'y avait pas beaucoup de gens en Nouvelle-France…

J'ai un peu de difficulté à organiser les idées concernant le deuxième aspect. Mon partenaire m'aide avec cette partie. Nous décidons aussi de laisser tomber le quatrième aspect parce qu'on n'a pas trouvé assez d'information à ce sujet.

4e tâche :
Je présente l'élément déclencheur.
On s'amusait bien sur le bateau. Après le dîner, je suis allée parler au capitaine. Il m'expliquait par où on s'en allait et comment il dirigeait le bateau. Tout à coup, un goéland s'en venait vers moi. J'ai paniqué (oui, je sais, je m'énerve facilement!). Je me suis mise à crier…

▶ **Je relis les phrases ou les idées développées et j'annote le premier jet de mon texte** (en utilisant un code personnel ou des symboles préétablis par l'enseignant ou la classe) **afin de relever des problématiques quant au vocabulaire, à la syntaxe ou à l'organisation des idées.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
En écrivant mon texte, je me pose parfois des questions au sujet des mots, des expressions ou des tournures de phrases que j'utilise. Je ne vais pas vérifier mon texte tout de suite parce que je veux me concentrer sur mes idées, mais je vais utiliser un moyen simple pour identifier les problèmes et me rappeler d'y revenir plus tard. Si je me questionne au sujet d'un mot ou d'une expression, je peux souligner cette partie et mettre un point d'interrogation au-dessus. Si je pense qu'une phrase ou une partie de phrase est mal formulée, je peux la mettre entre parenthèses et ajouter un point d'interrogation au-dessus. Si je questionne une idée en particulier, je peux écrire des mots clés dans la marge, etc.

Il est à noter que les textes suivants sont des exemples d'ébauches visent à représenter certaines difficultés ou certains types d'erreurs **qui pourraient** se retrouver dans les productions écrites des élèves des classes de français langue seconde – immersion et/ou de français langue première. Il ne s'agit pas de textes considérés comme typiques des niveaux scolaires visés, mais d'exemples qui aideront à démontrer concrètement comment gérer la rédaction et la révision d'un projet d'écriture. Il faut aussi tenir compte du fait que les élèves auront suivi le processus de planification présenté dans les pages précédentes et qu'ils auront utilisé, entre autres, leurs notes, leur plan ou leur schéma narratif, etc. lors de la rédaction de ce premier jet. Il est préférable d'indiquer aux élèves de laisser un espacement suffisant entre les lignes pour leur permettre d'annoter leur texte lors de la rédaction et de noter les corrections apportées lors de la révision du texte. La copie finale de ces textes (revue et corrigée) se trouve à l'étape de la mise au point de la version finale (voir pages 267 à 271).

Exemples d'ébauches

3e tâche :

Jean Talon

Intendant de la Nouvelle-France

Qui était Jean Talon? C'était un intendant de la Nouvelle-France. Un intendant était une personne qui regardait après la colonie. On a découver qu'il a été un des plus grand intendant de la Nouvelle-France. On va décrir ce qu'il a fait quand il vient en 1665.

Une bien petite colonie

Premièrment Jean Talon voit qu'il n'y avait pas beaucoup de personne en Nouvelle-France. Il c'est ocuper de faire la premier recensement ça veut dire compté combien de personne dans la colonie. Il realize qu'il y a à pe prè 4000 personnes. En Nouvelle-Angleterre il y a 120 000 personnes! Il y avais surtou des hommes autour de 29 et pas beaucoup de femme.

Venez en Nouvelle-France

Deuxièmement Jean Talon a décidé de faire venir d'autre personne. Il fait venir des engagés, des hommes qui sont d'accord de venir au moins trois ans. Il demande au soldat du régiment de Carignan de rester ici. Il a fait venir environ 800 « filles du roi » qui était des filles à marier. Les pères de famille devait payé une amende si leur garçon ou leurs filles ne sont pas marié, 2O ans pour les garçons et 16 ans pour les filles. Les garçons et les fille ont 20 livres le jour des noces. Les familles de 10 enfants ont 300 livres et les familles de 12 enfants avait 400 livres. Ça marche bien et en 1673, il y a 7000 personnes.

L'agriculture et l'industrie

Jean Talon a aussi fait 40 seigneries. Il achète des chevaux des mouton des bœuf des vaches et des cochons. Il diversifie l'agriculture. Il a installé des tanneries, des cordonneries, un chantier naval et une brasserie.

Conclusion

Après avoir fait tout ça, Jean Talon est parti en 1672. La Nouvelle-France a 7000 personnes. Elle a confiance en l'avenir. Mais la France se désintéresse de La Nouvelle-France et défait ou presque ce qu'il a fait.

4e tâche :

Perdu au milieu de l'océan

Chapitre 1 :

Je vas vous rencontrez un histoire qui est arrivé pour vrai avec mon amie Mélanie. Tout d'abord je m'appelle Jessica. J'ai 11 ans et j'aime les sports beaucoup comme la natation, la ringuette et le soccer. Je suis grande et mes cheveux sont courts à cause que c'est plus facile. Mon amie Mélanie vient juste d'être 12 ans, mais elle est beaucoup moins haute que moi et son cheveux est aux épaules. Moi je suis souvant énèrvé pi elle elle est toujours calme. Son passion est les cétacés.

On demeure dans Vancouver. Cette journée là, on se rendais en voilier chez ma tante sur l'île de Vancouver. Cétait un voilier de 19 metres pour 6 personnes. Il y avait le capitain Joe et sa femme. Les deux autre personnes était deux garçons, Matt et Marc, des jumaux de 12 ans. La journée était belle sauf que les garçons taquinait nous beaucoup.

Chapitre 2 :

On s'amusait bien sur le bateau, à part les garçons qui arrête pas. Après le dîner j'ai été parlé au capitain. Il m'expliquait par où on s'en allait et comment il dirige le bateau. Tout à coup un goélan vient vers moi. J'ai paniké malheureusement (oui je sais, je m'énerve facilment!). Le capitain pouvait pas diriger le bateau. Le bateau a échoué sur un banc de sable.

– *Qu'est-ce qu'on fait j'ai crié. On doit utiliser la secours bateau a dit le capitaine. – Où sa, où sa? j'ai demandé tout énervé. Calme toi a dit Mélanie. C'est par ici. Moi et Mélanie était finalment dans le sauvetage bateau. Le capitaine nous a dit d'attendre pour lui qu'il revenais tout de suite. Le chien Milo a sauté sur le bateau. Les deux garçons et la capitaine femme était dans l'autre sauvetage bateau. Tout à coup, le corde qui attachait notre bateau au voilier a casé. Le vent à pousser notre bateau très loin. Nous sommes maintenant tout seule dans l'océan. On a crié aide-nous! Le chien hurlais.*

Chapitre 3 :

Ça fesait au moins deux heures qu'on étaient sur l'eau. Tout à coup je vois queque chose de noir. Ça vient ver nous. Je commence à être peur.- Mélanie, regarde dans l'eau. Si c'était un requin!

– *Calme-toi, je pense qu'il y a pas des requins ici. – Regarde la grosse affaire noir qui sort de l'eau. C'est un géant requin! Non tu es mal c'est une orque. Par les baleines tueuse? Mélanie se fâche souvent à moi quand je dit cela. Elle n'aime pas quan on dit les baleines tueuse. C'est pas la première fois qu'elle dit pourquoi. Elle adore les orques. Mais elle ne voulait pas que je m'énerve plus et a dit calmemant : – Dabord je te dit encore que les orques font partie de la famille des dauphins. Puis, elles ne sont pas « tueueses » comme tu penses. Elle mange des poissons, mais pas des humains? Reste calme, elle va juste aller plus loin. J'ai dit dans ma tête que j'était contente d'avoir une amie comme Mélanie.*

Chapitre 4 :

Rien n'est arrivé pendant une autre heure. Tout à coup on a vu une île. On allait vers l'île mais le vent soufflait de plus en plus fort.

– *Pas un tempète, j'ai dis toute énervé.*

Cette fois-ci, Mélanie était peur aussi. Elle était très fatigué de ramer. Je dit à elle;

– *Il y a rien de mal avec ça. Je suis forte à cause que je fait beaucoup de sport. Je vais ramer très fort et tu fais ce que tu peux.*

J'ai ramé aussi fort que je peux et on est arrivé sur l'île. Mélanie a dit que j'ai sauvé sa vie.

Chapitre 5 :

Sa commençait à être noir. L'île était une place moins dangeureuse que la mer. On avait trouvé des alumettes dans le bateau. On a fait un feu. On allait s'endormir quand on a vu un bateau. On a crié. C'était un bateau de la Garde côtière qui nous cherchait depuis cet après-midi. Nos parent étaient sur le bateau. On a sauté dans leurs bras. On a raconté notre aventure et j'ai dit que Mélanie était encore plus ma meilleure amie qu'avant. Les deux garçons aussi était là. Ils ont dit que eux aussi avait eu toute un aventure. Mais ça c'est un autre histoire.

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Fr — **Q U O I** — **Imm**

A°

3e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif.

Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point. ⬅ **3e**

4e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent.

Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif. ⬅ **4e**

5e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : virgule, trait d'union, pronom personnel, futur proche, imparfait, adverbes, auxiliaire, participe passé et synonyme.

Utiliser la terminologie appropriée : genre, nombre, phrase affirmative, négative et exclamative, pronom personnel, groupe complément, présent, futur proche, imparfait et adverbes. ⬅ **5e**

6e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone.

Utiliser la terminologie appropriée : virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, tiret, passé composé, participe passé, homophone et auxiliaire. ⬅ **6e**

7e ➡ Utiliser la terminologie appropriée : apostrophe, deux-points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément direct et indirect, complément du nom et préposition.

Utiliser la terminologie appropriée : deux-points, guillemets, futur simple, impératif présent, conditionnel présent, compléments direct et indirect, complément du nom, préposition, synonyme et structure de texte. ⬅ **7e**

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à se prémunir du vocabulaire précis portant sur la grammaire de la phrase.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but de parler de sa production écrite avec des termes précis et apporter les correctifs nécessaires aux éléments identifiés.

QUAND On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut bien comprendre un pair ou une personne-ressource qui fait une critique sur un texte quant à langue ou aux procédés utilisés;
- quand on veut apporter des précisions à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pu communiquer clairement avec un pair ou une personne-ressource qui portait un regard critique sur son texte parce qu'on ne possédait pas la terminologie commune pour parler de ses divers aspects linguistiques;
- on a effectué des modifications inutiles ou incorrectes à son texte parce qu'on ne connaissait pas la fonction de certains mots ou la terminologie grammaticale exacte;
- on a passé trop de temps dans la vérification de son texte par manque de connaissance de la grammaire de la phrase.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **utiliser les termes précis lors de l'analyse de son texte**, soit de façon individuelle ou par la consultation de pairs;
- **acquérir les connaissances nécessaires en fonction des problèmes identifiés.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves utilisent rarement des termes précis pour parler de leur production écrite. Ils ont ainsi de la difficulté à acquérir certaines connaissances et à comprendre le rôle de certains mots ou groupes de mots.

Modelage

Pour aider les élèves à utiliser les termes précis reliés à la grammaire et au fonctionnement de la langue, l'enseignant leur démontre quelques exemples concrets à partir de l'ébauche du texte (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227).

▶ **J'utilise les mots justes pour analyser mon texte.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je me pose des questions au sujet des verbes qui se terminent en « *ais*, *ait* ou *aient* ». Je me souviens qu'il s'agit des verbes à l'imparfait. Il y a aussi les mots : *premièrement*, *finalement*, etc. Je regarde une des affiches de la classe ou mon référentiel d'écriture et j'apprends que ce sont des adverbes.

▶ **Je pense à ce qui est important au sujet de ces mots ou groupes de mots.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je dois vérifier si j'ai fait l'accord des verbes avec leur sujet. Pour les adverbes, je crois qu'on a déjà parlé du fait qu'ils sont invariables, c'est-à-dire qu'ils ne changent pas de forme et n'ont pas besoin de s'accorder au pluriel, au singulier, au féminin ou au masculin.

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et du choix du registre de langue)

QUOI

Fr		Imm
Am	3e ➡ Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché.	
	4e ➡ Vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion.	
	➡ Vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché.	
	Vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que sujet choisi, aspect traité et choix de mots.	⬅ 4e
	5e ➡ Vérifier la pertinence des idées en fonction de son intention de communication et du sujet traité.	
	6e Vérifier la quantité d'informations nécessaire à la clarté du message.	6e
Ap	4e ➡ Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à porter un regard critique sur l'information présentée dans son texte ou sur la forme de présentation de ces idées en fonction de divers paramètres.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but de produire un texte qui contient les éléments essentiels pour rejoindre le lecteur : une structure serrée et des idées intéressantes bien appuyées, bien amenées et présentées dans une langue adaptée au public cible.

QUAND On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on connaît les caractéristiques du type de texte à produire;
- quand on connaît les caractéristiques de son public cible;
- quand on a établi la forme de présentation du produit et les possibilités et les limites liées à la forme choisie;
- quand on est conscient des conditions dans lesquelles se fera la lecture du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a oublié des idées, aspects ou détails importants et que cela a nui à la compréhension du texte;
- on a choisi des mots, des expressions ou des déterminants inappropriés et que cela a nui à la clarté du message;
- on ne s'est pas soucié des caractéristiques du public cible ou de la forme finale de la présentation et que l'on n'a pas réussi à capter l'intérêt du lecteur ou à avoir un impact sur lui.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire une relecture de son texte en identifiant les idées développées** (ces idées peuvent être comparées à celles présentées dans son plan ou son schéma narratif);
- **lire son texte à un pair et/ou se mettre dans la peau du lecteur et se demander si l'information ou les idées présentées sont suffisantes pour comprendre le texte;**
- **identifier les éléments imprécis;**
- **lire son texte à un pair et/ou se mettre dans la peau du lecteur et se demander si les mots, les expressions et les déterminants utilisés aident à comprendre le texte;**
- **si nécessaire, consulter les listes de mots affichés dans la classe, ses notes, un ouvrage de référence ou une personne-ressource pour trouver des termes plus précis;**
- **apporter les changements nécessaires.**

Mise en situation

Le premier jet terminé, l'enseignant fait un retour sur le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant veut amener les élèves à faire une première relecture de leur texte en fonction du contenu. Il leur démontre concrètement comment il se concentre sur les idées : il se demande d'abord si l'information est suffisante; ensuite, il vérifie s'il respecte l'intention de communication et les besoins du public cible; il essaie de s'assurer que les mots, les expressions, les déterminants (y compris le genre de certains noms) qu'il a utilisés aident le lecteur à comprendre le texte.

▶ **Je relis mon texte en identifiant les idées développées.**
Je lis mon texte à un pair ou je me mets dans la peau du lecteur et je me demande si l'information ou les idées sont suffisantes pour comprendre le texte. J'identifie les éléments imprécis.

Ex. : **3e tâche :**

Avec mon partenaire, je relis chaque aspect développé dans le texte et je me demande si les élèves vont bien comprendre les renseignements présentés. Dans l'introduction, on a dit que Jean Talon était un intendant et on a expliqué ce que le mot intendant veux dire. La prochaine phrase n'est peut-être pas très claire : *On a découvert qu'il a été…* Les élèves ne sauront pas si le « on » veut dire nous, les auteurs, ou s'il s'agit des gens de l'époque. J'avais trouvé ce renseignement dans un des documents. Ce serait plus clair si on écrivait : *Il semblerait qu'il a été…* Il faudrait éviter le « on » dans la prochaine phrase et préciser qu'il arrive en Nouvelle-France en 1665. En relisant le deuxième aspect, je me rends compte que la dernière phrase n'est pas claire du tout. La phrase précédente parlait de la Nouvelle-Angleterre, mais il faudrait préciser que cette dernière phrase se réfère de nouveau à la Nouvelle-France. Je me questionne aussi au sujet de l'information contenue dans cette phrase. Je crois qu'on a assez d'information en ce qui concerne le peuplement (***Venez en Nouvelle-France***). Par contre, je me pose une question parce qu'on vient d'étudier la vie des autochtones avant l'arrivée des Français. Je ne crois pas qu'ils ont été comptés dans le recensement. Je dois vérifier. Le paragraphe concernant l'agriculture et l'industrie semble manquer de précision. On ne peut pas dire que Jean Talon a « *fait* » des seigneuries. Il faudrait expliquer où Jean Talon a trouvé le bétail et ce qu'on veut dire par « *diversifié l'agriculture* ».

4e tâche :

En relisant chaque chapitre, je me demande si les élèves vont bien comprendre mes idées. Dans le chapitre 1, j'indique que Jessica trouve que c'est plus facile d'avoir les cheveux courts, mais je ne dis pas pourquoi. Je pourrais faire le lien avec le fait qu'elle pratique plusieurs sports. Je me rends compte que je répète la même idée à la fin du premier chapitre et au début du deuxième. Je modifie la fin du premier chapitre. Dans le deuxième chapitre, je dis que les garçons n'arrêtent pas. Mon ami me demande de quoi je parle exactement. Il me demande aussi comment le capitaine a perdu le contrôle du bateau. Dans le troisième chapitre, je devrais dire pourquoi Jessica est contente d'avoir Mélanie comme amie. Je n'ai pas vraiment exploité le rôle du chien, alors je crois que je vais enlever cette idée.

▶ **Je lis mon texte à un pair ou je me mets dans la peau du lecteur et je me demande si les mots, les expressions ou les déterminants que j'ai utilisés aident à comprendre le texte.**

Ex. : **3e tâche :**

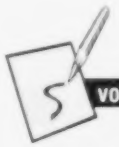
Je dois faire attention à ne pas donner l'impression que l'intendant était la seule personne qui s'occupait de la colonie. On a aussi parlé des gouverneurs en salle de classe. Je vais être plus précis : *une des* personnes. Je pense à un autre mot pour dire que Jean Talon « *voit* » que la Nouvelle-France n'a pas beaucoup d'habitants.

J'ai explique plusieurs mots nouveaux (*intendant*, *recensement*, *engages*). Je trouve d'autres mots nouveaux ou expressions que je n'ai pas expliqués (*régiment de Carignan*, *tanneries*, *chantier naval*, *brasserie*). Mon ami me demande pourquoi les gens recevaient des livres quand ils se mariaient ou avaient des enfants. Je lui dis que c'était de l'argent. Il pensait que c'était des livres de lecture. Je vais devoir apporter une précision à ce sujet. J'utilise aussi le verbe recevoir au lieu de avoir (ex. : recevoir une somme d'argent de 20 livres). J'ai écrit « *la* » devant premier recensement. Je vérifie si recensement est un nom masculin en consultant un dictionnaire ou les documents qui ont servi à la recherche. C'est bien un nom masculin, alors je dois écrire « le ».

4e tâche :
Je ne crois pas que tout le monde comprend le mot « *cétacés* », alors je devrais ajouter une précision. Au lieu de dire « *les deux autres personnes* », je vais utiliser le mot *passagers* pour que le lecteur comprenne tout de suite qu'il y a aussi des garçons sur le bateau. Je relis mon texte à un ami et il me fait remarquer que j'ai écrit « rencontrer » au lieu de « raconter ». Il se demande si *histoire* est un nom masculin ou féminin. Je vais chercher *histoire* dans le dictionnaire pour vérifier le genre. Si c'est féminin, je devrai écrire *une histoire*, sinon je ne change pas le déterminant. Il pense que je devrais dire *moins grande* ou *plus petite* au lieu de « *moins haute* » parce que je parle de la grandeur d'une personne. Il me demande aussi si on est vraiment « *au milieu de l'océan* », quand on est entre Vancouver et l'île de Vancouver.

▶ **J'apporte les changements en consultant, si nécessaire, mes notes, un document de recherche, un ouvrage de référence ou une personne-ressource.**

Ex. : J'écris les changements au-dessus de la phrase. Je peux rayer ou mettre entre parentheses les mots que je ne veux plus utiliser. Je relis les renseignements concernant le troisième aspect (l'agriculture et l'industrie) pour apporter des précisions. Dans les documents, c'est indiqué que Jean Talon concède des seigneuries, mais je ne comprends pas vraiment ce mot. L'enseignant me suggère d'utiliser le verbe établir. Je cherche le mot « *tannerie* » dans le dictionnaire, car il n'était pas expliqué dans les documents qu'on a lus.
Mon partenaire et moi nous demandons si les autochtones ont été comptés lors de ce recensement. En relisant les documents qui ont servi à la recherche, les auteurs mentionnent « *les colons* » ou « *l'habitant* » (qui était, en ce temps-là, un terme pour désigner les colons). En plus de cela, on mentionne qu'il manquait de femmes; pourtant, il y avait beaucoup de femmes autochtones. On ne croit pas que le recensement a tenu compte des autochtones, alors on va ajouter une phrase à ce sujet.



voir p. 234

3e tâche :

Intendant de la Nouvelle-France

Qui était Jean Talon? C'était un intendant de la Nouvelle-France. Un intendant était une ***des***
personne qui regardait après la colonie. ~~*On a découver*~~ ***Il semblerait*** *qu'il a été un des plus grand*
intendant de la Nouvelle-France. ~~*On va décrir*~~ ***Voyons*** *ce qu'il a fait quand il vient* ***en Nouvelle-France*** *en 1665.*

Une bien petite colonie

Premièrment Jean Talon ~~*voit*~~ ***s'est aperçu*** *qu'il y avait pas beaucoup de personne en Nouvelle-France. Il*
c'est ocuper de faire ~~*la*~~ ***le*** *premier recensement ça veut dire compté combien de personne dans*
la colonie. Il realize qu'il y a à pe prè 4000 personnes. En Nouvelle-Angleterre il y a 120 000
personnes!

En Nouvelle-France, il ~~***y***~~ *y avais surtou des hommes* ~~***autour de***~~ ***de moins de*** *29* ***ans*** *et pas beaucoup de femme.* ***Jean Talon ne semble pas avoir compté les autochtones lors du recensement.***

...

L'agriculture et l'industrie

Jean Talon a aussi ~~*fait 40*~~ ***établi 40 nouvelles*** *seigneries.* ~~*Il*~~ ***Quand il se rend à Paris en 1669, il*** *achète des chevaux des mouton des bœuf des vaches*
et des cochons. (Il diversifie l'agriculture. Il a installé des tanneries, des cordonneries, un
pour la colonie.
chantier naval et une brasserie.) <u>*voir autre feuille*</u>*

* <u>*Cette section est retravaillée sur une autre feuille, car elle nécessite des modifications importantes :*</u>
... ***Il a encouragé les colons à cultiver d'autres produits comme le lin et le chanvre. Il a encouragé plusieurs industries : des tanneries et des cordonneries pour la production du cuir et des chaussures, un chantier naval pour la construction de bateaux et une brasserie pour fabriquer de la bière.***

4e tâche :

en mer

Perdu ~~au milieu de l'océan~~

Chapitre 1 :

Je vais vous ***raconter*** *~~rencontrez~~ une histoire qui est arrivé pour vrai avec mon amie Mélanie. Tout d'abord, je m'appelle Jessica. J'ai 11 ans et j'aime les sports beaucoup comme la natation, la* ***J'aime avoir les cheveux courts, c'est plus facile quand on pratique tous ces sports. Je suis*** *ringuette et le soccer. ~~Je suis grande et mes cheveux sont courts à cause que c'est plus facile.~~* ***aussi plutôt grande.*** ***plus petite*** *Mon amie Mélanie vient juste d'être 12 ans, mais elle est beaucoup ~~moins haute~~ que moi et son cheveux est aux épaules. Moi je suis souvant énèrvé pi elle elle est toujours calme. Son passion est les cétacés,* ***c'est-à-dire les mammifères marins comme les dauphins et les baleines.***

Chapitre 2 :

de nous taquiner

On s'amusait bien sur le bateau, à part les garçons qui arrête pas. Après le dîner, j'ai été parlé au capitain. Il m'expliquait par où on s'en allait et comment il dirige le bateau. Tout à coup, ***J'ai crié et j'ai sauté dans les bras du capitaine.*** *un goéland vient vers moi. J'ai paniqué malheureusement (oui je sais, je m'énerve facilment!). Le capitain pouvait pas diriger le bateau. Le bateau a échoué sur un banc de sable.*

– Qu'est-ce qu'on fait j'ai crié. On doit utiliser la secours bateau a dit le capitaine. – Où sa, où sa? j'ai demandé tout énervé. Calme toi a dit Mélanie. C'est par ici. Moi et Mélanie était finalment dans la sauvetage bateau. Le capitaine nous a dit d'attendre pour lui qu'il revenais tout de suite. ~~Le chien Milo a sauté sur le bateau.~~ Les deux garçons et la capitaine femme était dans l'autre sauvetage bateau. Tout à coup, le corde qui attachait notre bateau au voilier a casé. Le vent à pousser notre bateau très loin.

sur l'eau

Nous sommes maintenant tout seule ~~dans l'océan~~. On a crié aide-nouz! ~~Le chien hurlais.~~

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

QUOI

	Fr		Imm
Am	3e	Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3e
	4e	Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4e
	4e ➡	Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	⬅ 6e
	6e	Vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits.	6e
	7e	Vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe. Vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière *aux liens entre* [a] l'introduction, le développement et la conclusion.	7e
	8e ➡	Vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie.	⬅ 7e
Aq	7e	Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	7e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à questionner la pertinence de l'utilisation de diverses stratégies liées à l'organisation des mots, des phrases et des idées et à valider l'utilisation de certains procédés de rédaction.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but :

- de s'assurer que les phrases sont porteuses de sens, que le texte est présenté de façon cohérente et qu'il correspond à ce qu'on veut dire;
- de présenter l'information ou de raconter le récit de manière à soutenir l'intérêt du public cible et à atteindre le but fixé.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que la présentation des idées est efficace, réfléchie et appropriée au type de texte qu'on veut produire;
- quand on connaît les critères d'évaluation du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas réussi à maintenir l'intérêt du lecteur;
- on a causé un bris de compréhension chez le lecteur par sa façon de présenter ses idées;
- on a constaté que le texte produit manquait d'unité.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relever les divers procédés utilisés dans le texte** (selon le type de texte produit);
- **questionner l'efficacité des procédés utilisés et évaluer la possibilité d'en ajouter d'autres ou de présenter l'information autrement** (reformulation des idées ou regroupement différent, etc.);
- **apporter les changements nécessaires.**

Mise en situation

Le premier jet terminé, l'enseignant fait un retour sur le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments de la page précédente.

Modelage

L'enseignant décide donc de modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier le contenu de son texte. Il s'intéresse au regroupement des idées sous les sous-titres ou dans le chapitre, et aux marqueurs d'organisation entre les paragraphes, les sections ou les chapitres.

▶ **Je relève les divers procédés utilisés dans mon texte.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je vérifie si j'ai bien regroupé les idées sous chaque sous-titre ou dans chaque chapitre. Je vérifie les marqueurs de relation que j'ai utilisés pour présenter chaque nouvel aspect ou pour commencer un nouveau chapitre.

▶ **Je questionne l'efficacité des procédés utilisés et j'évalue la possibilité d'en ajouter d'autres ou de présenter l'information autrement** (reformulation des idées ou regroupement différent, etc.)

Ex. : **3e tâche :**
J'ai répété deux fois qu'il y avait 7 000 personnes en Nouvelle-France. Je pourrais peut-être présenter ce renseignement dans la conclusion, mais je devrais le reformuler pour en souligner l'importance : *En 1673, seulement 8 ans après son*

arrivée, la Nouvelle-France avait 7 000 habitants. J'ai utilisé *premièrement* et *deuxièmement* pour présenter les deux premiers aspects. Je devrais créer un lien entre le deuxième et le troisième aspect en ajoutant une phrase qui résume l'idée principale de ce paragraphe. Je demande de l'aide, car j'ai besoin d'un mot qui explique le développement de l'agriculture et de l'industrie. L'enseignant m'indique qu'il s'agit du développement économique. Je pense à une nouvelle phrase : *Troisièmement, Jean Talon a voulu développer l'économie de la Nouvelle-France.*

4e tâche :
Je regarde le début de chaque chapitre pour voir s'il y a un lien d'un chapitre à l'autre. Le deuxième chapitre comprend un indice du temps dans la deuxième phrase (*Après le dîner…*) et dans les deux autres chapitres, je précise le temps dès la première phrase. Pour débuter le chapitre 5, je décide d'ajouter un autre indice de temps pour faire le lien avec les chapitres précédents. J'indique qu'il était environ 8 heures du soir.

▶ **J'apporte les changements nécessaires.**

Ex. : **3e tâche :**

L'agriculture et l'industrie

Troisièmement, Jean Talon a voulu développer l'économie de la Nouvelle-France.
établi 40 nouvelles ***Quand il se rend à Paris en 1669, il***
Jean Talon a aussi (fait 40) seigneries. ~~Il~~ achète des chevaux des mouton des bœuf des vaches
pour la colonie.
*et des cochons. (Il diversifie l'agriculture. Il a installé des tanneries, des cordonneries, un chantier naval et une brasserie.) voir autre feuille**

Conclusion

En 1673, seulement 8 ans après son arrivée, la Nouvelle-France avait 7000 personnes.
Après avoir fait tout cela, Jean Talon est parti en 1672. ~~(La Nouvelle-France a 7000 personnes).~~ Elle a confiance en l'avenir. Mais la France se désintéresse de la Nouvelle-France et défait ou presque ce qu'il a fait.

** Cette section est retravaillée sur une autre feuille, car elle nécessite des modifications importantes :*
… ***Il a encouragé les colons à cultiver d'autres produits comme le lin et le chanvre. Il a encouragé plusieurs industries : des tanneries et des cordonneries pour la production du cuir et des chaussures, un chantier naval pour la construction de bateaux et une brasserie pour fabriquer de la bière.***

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

Q U O I

Fr		Imm
A[m] 3e	Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif. Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3e
4e ➡	Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4e	Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + **ne** + verbe aux temps simples + **pas/jamais.** Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	4e
	Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte.	⬅ 4e
5e ➡	Vérifier la relation entre : – les pronoms personnels SUJET et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte; – les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte.	⬅ 4e ⬅ 5e
5e ➡	Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + verbe + adverbe; – adverbe + adjectif; – sujet + auxiliaire + adverbe + participe passé; – auxiliaire + participe passé + adverbe.	⬅ 5e ⬅ 6e
6e	Vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives [et exclamatives].	6e
	Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – sujet + **ne** + auxiliaire + **pas/jamais/plus/rien** + participe passé; – *sujet* + ***ne*** + *auxiliaire* + *participe passé* + ***personne.***	

7e	Vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples.	7e
	Vérifier l'utilisation du conditionnel présent et du futur simple dans les cas usuels.	← 7e
7e ➡	Vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles **il faut que**, **j'aimerais que**, **je ne crois pas que**, et ***veux-tu que*** [**je veux que**].	← 8e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à vérifier l'ordre des mots et des groupes fonctionnels dans la phrase et à y apporter les changements nécessaires en fonction du sens recherché.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'apporter les changements nécessaires pour s'assurer que la phrase est porteuse de sens, qu'elle est bien structurée et qu'elle correspond à ce qu'on veut dire.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant **toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut communiquer clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a formulé des phrases en suivant la syntaxe anglaise ou en ne tenant pas compte de la structure appropriée;
- on n'a pas tenu compte des temps de verbes et qu'on a perturbé le déroulement des actions et/ou de l'histoire;
- on a choisi des mots de liaison ou de remplacement (prépositions, pronoms, etc.) qui ont mal traduit notre pensée et créé de la confusion chez le lecteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer l'ordre des mots, les temps des verbes, les prépositions et les mots de remplacement** et noter tout emploi qui semble douteux;
- **lire les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à une personne-ressource, ou consulter des outils de référence pour vérifier les règles de syntaxe et le bon emploi des mots;**
- **apporter les correctifs nécessaires;**
- **relire la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse;**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité du texte.**

Mise en situation

Le premier jet terminé, l'enseignant fait un retour sur le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments de la page précédente.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier les structures des phrases du texte.

▶ **Je relis une à une les phrases du texte.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
Pour me rappeler les aspects auxquels je dois prêter une attention particulière, je consulte ma grille d'évaluation et les critères de notation. En relisant mes phrases, je me pose des questions telles que : *Mes phrases respectent-elles la structure de phrase en français ou sont-elles copiées de l'anglais? Est-ce que j'ai utilisé des temps de verbes au passé tout au long du texte? Est-ce que j'ai utilisé le bon pronom personnel pour remplacer le sujet? Est-ce que j'ai bien placé les groupes sujets et les groupes verbes, les adjectifs et les adverbes, etc.? Est-ce que j'ai fait attention d'écrire « ne » devant le verbe et « pas/jamais » après le verbe? Etc.*

▶ **J'observe l'ordre des mots, les temps des verbes, les prépositions et les mots de remplacement** et je note tout emploi qui semble douteux.

Ex. : **3e tâche :**
La structure « *regardait après* » est copiée de l'anglais. J'ai commencé à écrire mon texte avec des temps de verbes qui représentent le passé (l'imparfait et le passé composé), mais je réalise que certaines phrases comprennent des verbes écrits au présent : « *il réalize, il y a, il fait*, etc. ». Il manque le « n' » pour « ne » dans la phrase « *… Jean Talon s'aperçoit qu'il y avait pas beaucoup…* ». Je ne crois pas que « *… des hommes qui sont d'accord de venir…* » est la bonne façon de le dire. La phrase au sujet de l'amende n'est pas très bien construite. Etc.

4e tâche :
La première phrase de mon récit est en partie copiée de l'anglais « *… un histoire qui est arrivé pour de vrai avec mon amie…* ». Je trouve d'autres structures de phrases copiées de l'anglais : « *j'aime les sports beaucoup, le sauvetage bateau, attendre pour lui, se fâche souvent à moi, je te dit encore, comme tu penses, j'ai dit dans ma tête, rien n'est arrivé, je dit a elle, ca commencait à être noir, on a sauté dans leurs bras* ». Je dois aussi faire attention de ne pas utiliser « à cause que » mais bien « parce que ». Etc.

Je n'ai pas toujours fait attention aux structures de phrases négatives : « … *pouvait pas diriger le bateau…*, … *Je pense qu'il y a pas…*, etc. ». Dans la phrase « J'ai panique malheureusement… », l'adverbe n'est pas au bon endroit. Je dois vérifier le temps des verbes, car je raconte l'histoire au passé, mais certains verbes sont au présent. Je peux les laisser au présent quand les personnages parlent, mais non pas quand Jessica raconte les événements. Dans le troisième chapitre, je vérifie l'utilisation du pronom quand je parle des orques. Il faut que j'utilise « *elles* », car orque est féminin. Je relis certaines phrases à haute voix pour voir si je peux les reformuler plus clairement, telle que « *Son passion est les cétacés…* »

▶ **Je lis les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à une personne-ressource, ou je consulte des outils de référence pour vérifier les règles de syntaxe et le bon emploi des mots.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**

Je relis ma phrase « *Un intendant était une des personnes qui regardait apres la colonie.* » pour trouver une meilleure façon de le dire. Le verbe « s'occuper » serait approprié dans cette phrase. J'utilise une grammaire pour vérifier comment écrire certains verbes à l'imparfait ou au passé composé. Je relis, à une personne-ressource, la phrase concernant les pères de famille qui devaient payer une amende, car je ne sais pas comment la reformuler plus clairement. Elle me conseille quelques modifications possibles.

En utilisant la structure *sujet + « ne » + verbe aux temps simples + « pas/jamais »*, je peux reformuler la phrase « *Je pense qu'il y a pas…* » ainsi : « *je ne pense pas qu'il y a …* ». Pour corriger les structures de phrases copiées de l'anglais, je relis mes phrases à un pair. Il m'aide à corriger « *Ça commençait à être noir.* » par « *Il commençait à faire noir.* ». Je consulte aussi les listes qu'on a élaborées en classe pour nous aider à corriger certaines structures fautives. Je demande l'aide de l'enseignant au besoin (ex. : *On a sauté dans leurs bras.* = *On leur a sauté dans les bras.*). Parfois je dois reformuler la phrase au complet, plutôt que seulement la partie qui est mal structurée. Je décide de reformuler au complet la phrase : « *Rien n'est arrivé pendant une heure.* ». Cela devient : « *Une autre heure s'est écoulée sans incident.* ». Au chapitre 3, quand Mélanie parle des orques, je vérifie l'utilisation du pronom sujet. Si elle parle de l'orque qui s'approche du bateau, « *elle* » sera au singulier, mais si elle parle des orques en général, ce sera « *elles* » au pluriel.

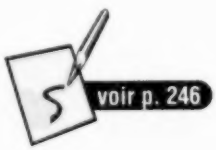
J'apporte les correctifs nécessaires.
Je relis la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse.
Je relis le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité du texte et je recommence le processus, si nécessaire.

Ex. : **3e tâche :**

J'ai changé la structure de phrase « … des hommes qui sont d'accord de venir… » à « des hommes qui acceptent de venir… », mais j'ai oublié de mettre le verbe à l'imparfait. Je devrais aussi ajouter « … c'est-à-dire des hommes qui acceptaient de venir en Nouvelle-France. » pour indiquer que c'est une explication.

4e tâche :

Quand je dis « *elle mange des poissons…* », je parle encore des orques, donc « *elle* » doit être au pluriel.
Je relis la phrase dans le contexte de ce passage pour vérifier si la phrase est toujours pertinente : « *Elles mange des poissons, mais pas des humains? Reste calme, elle va juste* ***s'éloigner***. ». Je réalise que, dans cette dernière phrase, Mélanie parle à nouveau de l'orque qui s'est approchée du bateau et non plus des orques en général. Au lieu d'utiliser un pronom, je vais écrire « *cette orque* ».



3e tâche :

Jean Talon

Intendant de la Nouvelle-France

Qui était Jean Talon? C'était un intendant de la Nouvelle-France. ~~Un~~ L' intendant était une des personne qui ~~regardait après~~ s'occupait de la colonie. ~~On a découver~~ Il semblerait qu'il a été un des plus grand intendant de la Nouvelle-France. ~~On va décrir ce~~ Voyons qu'il a fait quand il ~~vient~~ est venu en Nouvelle-France en 1665.

Une bien petite colonie

Premièrment Jean Talon ~~voit~~ s'est aperçu qu'il ~~y~~ n'y avait pas beaucoup de personne en Nouvelle-France. Il c'est ocuper de faire la premier recensement ~~ça~~ ce qui veut dire compté ~~combien~~ le nombre de personne dans la colonie. Il ~~realize~~ a réalisé qu'il y ~~a~~ avait à pe près 4000 personnes. En Nouvelle-Angleterre il y ~~a~~ avait déjà 120 000 personnes!

~~Il~~ En Nouvelle-France, il y avais surtou des hommes ~~autour de~~ de moins de 29 ans et pas beaucoup de femme. ***Jean Talon ne semble pas avoir compté les autochtones lors du recensement.***

Venez en Nouvelle-France

*Deuxièmement, Jean Talon a décidé de faire venir d'autre personne. Il fait venir des engagés, a c'est-à-dire des hommes qui ~~sont d'accord de venir~~ acceptaient de venir en Nouvelle-France au moins trois ans. Il ~~demande au soldat du régiment~~ a demandé à plusieurs soldats **de rester en Nouvelle-France.** ~~de Carrigan de rester ici~~. Il a fait venir environ 800 « filles du roi » c'est-à-dire ~~qui était~~ des filles à marier. Les pères de famille devait payé une amende si leur garçon ~~ou leurs filles~~ ne sont pas marié; 20 ans à ~~pour les garçons et~~ 16 ans ou leurs filles à ~~pour les filles~~. Les garçons et les filles recevaient 20 livres le jour des noces. Les familles de 10 enfant ~~ont~~ recevaient 300 livres et les familles de 12 enfants ~~avait~~ 400 livres. ~~Ça marche bien et en1673, il y a 7000 personnes~~.*

L'agriculture et l'industrie ***Troisièmement, Jean Talon a voulu développer l'économie de la Nouvelle-France.***

Jean Talon a aussi ~~fait~~ établi 40 nouvelles seigneries. ~~Il achete~~ Quand il s'est rendu à Paris en 1669, il a acheté des chevaux des mouton des bœuf des vaches et des cochons. (Il diversifie l'agriculture. Il a installé des tanneries, des cordonneries, un chantier naval et une brasserie.) pour la colonie. *voir autre feuille**

Conclusion

En 1673, seulement 8 ans après l'arrivée de Jean Talon, la Nouvelle-France avait 7000 personnes.
Après avoir fait tout ça, Jean Talon est parti en 1672. ~~*La Nouvelle-France a 7000 personnes.*~~
s'est
Elle ~~*a*~~ *avait confiance en l'avenir. Mais la France* ***se*** *désintéressée de la Nouvelle-France.*
Ce que Jean Talon avait réussi à accomplir a presque tout été défait.
~~***et défait ou presque ce qu'il a fait***~~.

* *Cette section est retravaillée sur une autre feuille, car elle nécessite des modifications importantes* :
... ***Il a encouragé les colons à cultiver d'autres produits comme le lin et le chanvre. Il a encouragé plusieurs industries : des tanneries et des cordonneries pour la production du cuir et des chaussures, un chantier naval pour la construction de bateaux et une brasserie pour fabriquer de la bière.***

4e tâche :

en mer

Perdu ~~au milieu de l'océan~~

Chapitre 1

raconter ***que j'ai réellement vécue***

Je vais vous ~~rencontrez~~ une histoire ~~qui est arrivé pour vrai~~ avec mon amie Mélanie. Tout

beaucoup les sports

d'abord, je m'appelle Jessica. J'ai 11 ans et j'aime ~~les sports beaucoup~~ comme la natation, le

J'aime avoir les cheveux courts, c'est plus facile quand on pratique tous ces sports. Je suis

ringuette et le soccer. ~~Je suis grande et mes cheveux sont courts à cause que c'est plus facile.~~

aussi plutôt grande. ***plus petite***

Mon amie Mélanie vient juste d'être 12 ans, mais elle est beaucoup ~~moins haute~~ que moi et

et Mélanie

son cheveux est aux épaules. Moi je suis souvant énèrvé ~~pi elle elle~~ est toujours calme.

Elle se passionne pour

~~*Son passion est*~~ *les cétacés,* ***c'est-à-dire les mammifères marins comme les dauphins et les***

baleines. *On demeure dans Vancouver. Cette journée là, on se rendais en voilier chez ma tante*

assez grand

sur l'île de Vancouver. Cétait un voilier de 19 metres pour 6 personnes. Il y avait le capitain

Joe et sa femme. Les deux autre passagers était ~~deux garçons~~, Matt et Marc, des jumeaux

Nous avions l'intention de passer une belle journée en espérant que ces deux garçons étaient gentils.

de 12 ans. ~~La journée était belle sauf que les garçons taquinait nous beaucoup.~~

Chapitre 2

le fait que n'arrêtaient pas de nous taquiner

On s'amusait bien sur le bateau, à part les garçons ~~qui arrête pas~~. Après le dîner, j'ai été parlé

dirigeait

au capitain. Il m'expliquait ~~par où on s'en allait et~~ comment il ~~dirige~~ le bateau. Tout à coup,

se dirigeait J'ai crié et j'ai sauté dans les bras du capitaine.

un goéland ~~vient~~ vers moi. J'ai paniqué malheureusement (oui je sais, je m'énerve facilment!).

Le capitain ***ne*** *pouvait pas diriger le bateau. Le bateau a échoué sur un banc de sable.*

le bateau de sauvetage

– Qu'est-ce qu'on fait j'ai crié. On doit utiliser ~~la secours bateau~~ a dit le capitaine. – Où sa,

Mélanie et moi

où sa? j'ai demandé tout énervé. Calme toi a dit Mélanie. C'est par ici. ~~Moi et Mélanie~~ était

le bateau de sauvetage ***de l'*** ***parce***

finalment dans ~~la sauvetage bateau~~. Le capitaine nous a dit ~~d'~~attendre ~~pour lui~~ qu'il revenais

femme du capitaine

tout de suite. ~~Le chien Milo a sauté sur le bateau.~~ Les deux garçons et la ~~capitaine femme~~ était

bateau de sauvetage

dans l'autre ~~sauvetage bateau~~.

Tout à coup, le corde qui attachait notre bateau au voilier a casé. Le vent à pousser notre

étions ***sur l'eau*** ***à l'aide***

bateau ~~très~~ loin. Nous ~~sommes~~ maintenant ~~tout~~ seule ~~dans l'océan~~. On a crié ~~aide-nouz!~~ ~~Le~~

~~chien hurlais.~~

Chapitre 3

Ça fesait au moins deux heures qu'on étaient sur l'eau. Tout à coup ~~*je vois quecque chose de noir. Ça vient ver*~~ ***j'ai vu une forme noir qui s'approchait de*** *nous. Je* ~~*commence*~~ ***commençais*** *à être peur. – Mélanie, regarde dans l'eau. Si c'était un requin! Calme-toi, je pense qu'il y a* ~~*pas*~~ ***ne pas*** *des requins ici. – Regarde la grosse affaire noir qui sort de l'eau. C'est un* ~~*géant requin*~~***requin géant*** *! Non, tu* ~~*es mal*~~***n'a pas raison***, *c'est une orque. – Pas les baleines tueuses? Mélanie se fâche souvent* ~~*à*~~ ***après*** *moi quand je dit cela. Elle n'aime pas* ~~*quan on dit*~~ ***l'expression*** *les baleines tueuse.* ~~*C'*~~***Ce n'est*** *pas la première fois qu'elle* ~~*dit*~~ ***m'explique*** *pourquoi. Elle adore les orques. Mais elle ne voulait pas que je m'énerve plus et a dit calmemant : – Dabord je te* ~~*dit encore*~~ ***répète*** *que les orques font partie de la famille des dauphins. Puis, elles ne sont pas « tueueses » d'hommes comme tu le penses. Elles mange des poissons, mais pas des humains? Reste calme,* ~~*elle*~~ ***cette orque*** *va* ~~*juste aller plus loin*~~***s'éloigner de nous*** *. J'ai* ~~*dit dans ma tête*~~ ***pensé*** *que j'était contente d'avoir une amie comme Mélanie* ***parce qu'elle m'aidait à rester calme.***

Chapitre 4

Une autre heure s'est écoulée sans incident.
~~*Rien n'est arrivé pendant une autre heure*~~*. Tout à coup, on a vu une île. On allait vers l'île, mais le vent soufflait de plus en plus fort.*

– Pas un tempète, j'ai dis toute énervé.

lui ai dit *: Cette fois-ci, Mélanie était peur. Elle était très fatigué de ramer. Je* ~~*dit à elle*~~*;*
Ne t'en fais pas. ***parce que*** *– ~~Il y a rien de mal avec ça~~. Je suis forte ~~à cause que~~ je fait beaucoup de sport. Je vais ramer* ***ton possible*** *très fort et tu fais ~~ce que tu peux~~.*
possible ***je lui avais sauvé la vie*** *J'ai ramé aussi fort que ~~je peux~~ et on est arrivé sur l'île. Mélanie a dit que ~~j'ai sauvé sa vie~~.*

Chapitre 5 *(ajouter :* ***On était déjà rendu à huit heures du soir.)***
Il ***faire*** *~~Sa~~ commençait à ~~être~~ noir. L'île était une place moins dangeureuse que la mer. On avait trouvé des alumettes dans le bateau. On a fait un feu. On allait s'endormir quand on a vu un bateau. On a crié. C'était un bateau de la Garde côtière qui nous cherchait depuis cet après-* ***leur*** ***les*** *midi. Nos parent étaient sur le bateau. On a sauté dans ~~leurs~~ bras. On a raconté notre* ***vraiment*** *aventure et j'ai dit que Mélanie était ~~encore plus~~ ma meilleure amie ~~qu'avant~~. Les deux garçons aussi était là. Ils ont dit que eux aussi avait eu toute un aventure. Mais ça c'est une autre histoire.*

4 Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.3 PONCTUATION

QUOI

Fr		Imm
Am 3e	Vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples.	3e
4e	Vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.	4e
5e ➡	Vérifier l'utilisation du trait d'union pour couper le mot en syllabes en fin de ligne. Vérifier les coupures de mots en fin de ligne.	⬅ 5e
7e	Vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives (et les verbes à l'impératif). Vérifier l'utilisation de l'apostrophe.	7e
8e ➡	Vérifier l'emploi des signes qui marquent *le monologue et* le dialogue : – *le deux-points et les guillemets dans le monologue;* – le tiret; – les virgules qui encadrent une incise.	⬅ 6e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à l'emploi pertinent de la ponctuation dans les phrases et dans l'ensemble du texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la clarté de ses propos et faciliter la lecture du texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut émettre clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a ponctué des phrases en suivant les règles de la syntaxe anglaise;
- on a choisi une mauvaise ponctuation ou on l'a ignorée, tout en créant de la confusion chez le lecteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer l'ordre des mots et évaluer la nécessité de découper la phrase par des signes de ponctuation appropriés;**
- **questionner l'intention de départ de certaines phrases et choisir la ponctuation en conséquence;**
- **lire les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à une personne-ressource, ou consulter des outils de référence pour vérifier les règles de ponctuation;**
- **apporter les correctifs nécessaires;**
- **relire la phrase, une fois les changements apportés, pour en vérifier la justesse;**
- **recommencer le processus si nécessaire.**

Mise en situation

Le premier jet terminé, l'enseignant fait un retour sur le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier la ponctuation des phrases de son texte.

► **Je relis une à une les phrases du texte. J'observe l'ordre des mots et j'évalue la nécessité de découper la phrase par des signes de ponctuation appropriés.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**

Premièrement, je vérifie si j'ai mis les majuscules au début de chaque phrase. Puis, comment est-ce que je fais pour savoir si j'ai bien ponctué mes phrases? Je me rappelle d'abord que les signes les plus fréquents sont le point final et la virgule. Je dois utiliser la virgule pour séparer les éléments d'une énumération. Le point ne représentant pas de problème, je me concentre sur la virgule et je me demande : « Est-ce que mon texte comprend des énumérations? » Si la réponse est positive, je dois séparer les termes par une virgule, sauf les deux derniers termes qui doivent être liés par « et ». Je me demande aussi s'il reste encore des phrases qui sont trop longues. Si oui, je vais voir si je peux les couper en deux.

Je me pose des questions au sujet des dialogues qui font partie du récit. Quand un personnage commence à parler, je commence une nouvelle ligne et je mets un tiret. J'ajoute soit une virgule, un point d'interrogation ou un point d'exclamation avant d'indiquer qui parle. Je continue d'écrire le récit en commençant une nouvelle ligne. Je relis chaque phrase où il y a des personnages qui parlent pour vérifier la ponctuation.

Je me demande aussi si j'ai toujours besoin d'indiquer qui parle, surtout quand le dialogue est un peu plus long. Par exemple, dans le chapitre 3, il n'y a que Jessica et Mélanie qui parlent à tour de rôle. Le lecteur pourra savoir facilement qui parle, même si je ne l'indique pas toujours. Ce sera aussi plus agréable à lire ainsi.

▶ **Je questionne l'intention de départ de certaines phrases et je choisis la ponctuation en conséquence.**

Ex. : **3e tâche :**

La phrase : « … *des chevaux des moutons des bœufs, des vaches et des cochons…* » comprend une énumération. Je dois donc ajouter deux autres virgules (après *chevaux* et *moutons*).

4e tâche :

Jessica raconte l'histoire, mais elle participe aussi aux dialogues. Par exemple, aux chapitres 2, 3 et 4, les passages narratifs et les dialogues sont tous regroupés ensemble. Je vérifie l'intention de chacune des phrases. Je vais commencer une nouvelle ligne et un tiret à chaque fois qu'un personnage se met à parler ou que la narration reprend. Ce sera plus clair ainsi et plus facile à lire. Je continue ainsi avec les chapitres suivants. Je me demande si la phrase, « *Si c'était un requin!* », n'est pas plutôt une question de la part de Jessica. Je crois que oui. Je vais alors mettre un point d'interrogation au lieu d'un point d'exclamation.

▶ **Je lis les phrases qui semblent boiteuses à un pair ou à une personne-ressource, ou je me réfère à des outils de référence pour vérifier les règles de ponctuation. J'apporte les correctifs nécessaires.**

Ex. : **4e tâche :**

Je me pose des questions au sujet de la phrase « *On a crié à l'aide!* ». Est-ce que les filles parlent ou est-ce que Jessica poursuit la narration. Je demande l'aide de l'enseignant. Il y a deux possibilités. Je peux décider qu'il s'agit d'une phrase narrative : « *On s'est mise à crier très fort en espérant qu'on vienne nous aider.* » ou je peux décider de faire parler les personnages :

On a crié :

– À l'aide!

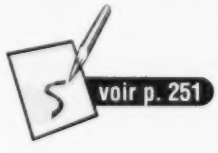
▶ **Je relis la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la justesse. Je recommence le processus si nécessaire.**

Ex. : **3e tâche :**

J'ajoute les virgules après *chevaux et moutons*. L'enseignant me conseille aussi d'ajouter des virgules quand je commence une phrase avec « *Premièrement,… Deuxièmement*, etc. ».

4e tâche :

J'ajoute les tirets, les virgules, les points d'interrogation ou d'exclamation pour les dialogues. Je devrais aussi trouver un moyen d'indiquer les endroits où je dois commencer une nouvelle ligne. Je vais utiliser une barre oblique (/).


voir p. 251

4e tâche :

Chapitre 2 :

...

– Qu'est-ce qu'on fait, j'ai crié./– On doit utiliser ~~*la secours bateau*~~ **le bateau de sauvetage,** *a dit le capitaine./– Où sa, où sa? j'ai demandé tout énervé./–* **Mélanie et moi** *Calme toi, a dit Mélanie. C'est par ici./* ~~*Moi et Mélanie*~~ *était finalment dans* ~~*la sauvetage bateau*~~ **le bateau de sauvetage** *. Le capitaine nous a dit* ~~*d'*~~*attendre* ~~*pour lui*~~ **de l'** *qu'il revenais tout de suite.* ~~*Le chien Milo a sauté sur le bateau.*~~ **parce** *Les deux garçons et la* ~~*capitaine femme*~~ **femme du capitaine** *était dans l'autre* ~~*sauvetage bateau*~~ **bateau de sauvetage** *. Tout à coup, le corde qui attachait notre bateau au voilier a casé. Le vent à pousser notre bateau* ~~*très*~~ **au** *loin. Nous* ~~*sommes*~~ **étions** *maintenant* ~~*tout*~~ **sur l'eau** *seule* ~~*dans l'océan*~~ *. On a crié :* ~~*aide nouz!*~~ **/– À l'aide!** ~~*Le chien hurlais.*~~

Chapitre 3 :

Ça fesait au moins deux heures qu'on étaient sur l'eau. Tout à coup ~~*je vois*~~ **j'ai vu une forme noire** ~~*queque chose de noir. Ça vient ver*~~ **qui s'approchait de** *nous. Je* ~~*commence*~~ **commençais** *à être peur. /– Mélanie, regarde dans l'eau. Si c'était un requin!?*

– Calme-toi, je **ne** *pense* **pas** *qu'il y a des requins ici./– Regarde la grosse affaire noir qui sort de l'eau. C'est un* ~~*géant requin*~~**requin géant** *! /– Non, tu* ~~*es mal*~~**n'a pas raison** *, c'est une orque./– Pas les baleines tueuse?/ Mélanie se fâche souvent* ~~*à*~~ **après** *moi quand je dit cela. Elle n'aime pas* ~~*quan on dit*~~ **l'expression** *les baleines tueuse.* ~~*C'*~~**Ce n'est** *est pas la première fois qu'elle* ~~*dit*~~ **m'explique** *pourquoi. Elle adore les orques. Mais elle ne voulait pas que je m'énerve plus et a dit calmement :/– Dabord je te* ~~*dit encore*~~ **répète** *que les orques font partie de la famille des dauphins. Puis, elles ne sont pas « tueueses » d'hommes comme tu* **le** *penses. Elles mange des poissons, mais pas des humains! Reste calme,* ~~*elle*~~ **cette orque** *va juste* ~~*aller plus loin*~~ **s'éloigner de nous** *. J'ai* ~~*dit dans ma tête*~~ **pensé** *que j'était contente d'avoir une amie comme Mélanie* **parce qu'elle m'aidait à rester calme.**

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

QUOI

	Fr		Imm
Am	4e	Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants.	4e
		Vérifier l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc. ←	4e
	6e →	Vérifier l'emploi des auxiliaires **avoir** et **être** avec le participe passé des verbes usuels. ←	9e
Ao	3e	Modifier une phrase *pour apporter des précisions ou* pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3e
	4e	Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4e
	5e	Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des adverbes.	5e
		Modifier son texte *pour le rendre plus précis ou* pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels.	
		Modifier son texte en éliminant les répétitions inutiles pour assurer la cohésion *entre les phrases et la cohérence dans l'ensemble du texte*.	
		Modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des mots ou des groupes de mots. ←	6e
	6e →	Modifier son texte pour le rendre plus précis en utilisant des comparaisons.	
	7e →	Modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant *ou en subordonnant* deux phrases. ←	8e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies pour apporter des modifications à son texte quant au choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et à d'autres moyens linguistiques susceptibles d'assurer la clarté du texte et/ou de donner de la couleur au texte (style).

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but d'exprimer clairement sa pensée, d'ajouter une touche personnalisée à son texte, tout en respectant la langue française et le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques);
- quand on veut varier le type de phrases utilisé ou la façon d'exprimer ses idées;
- quand on veut faire preuve d'originalité ou de style.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manqué de précision ou concision dans l'expression de ses pensées;
- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des impropriétés de certains mots ou structures de phrases;
- on n'a pas atteint son but parce que le public a abandonné la lecture du texte (à cause de la fadeur du texte).

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **observer les mots, les expressions** (y compris la présence d'anglicismes ou d'un emploi inapproprié de **avoir** ou **être**) **et la formulation des idées, et noter tout emploi qui semble inapproprié, imprécis, répétitif ou sans saveur;**
- **apporter des précisions ou enrichir son texte** en utilisant des compléments, des adjectifs, des déterminants, des adverbes, des comparaisons, etc.;
- **consulter un pair, une personne-ressource, ses notes, des listes élaborées en classe ou des ouvrages de référence pour trouver des mots précis ou appropriés;**
- **relire la phrase, une fois les changements apportés, pour en vérifier la pertinence;**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte;**
- **recommencer le processus, si nécessaire.**

Mise en situation

Le premier jet terminé, l'enseignant fait un retour sur le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier la pertinence du choix des mots ou des expressions, les structures des phrases et le registre de langue utilisés. Il démontre concrètement le raisonnement qu'il poursuit pour enrichir le lexique de son texte. Il existe plusieurs moyens de le faire. Il s'intéresse d'abord aux mots, ensuite aux phrases. Il rappelle (ou enseigne) les connaissances nécessaires pour effectuer cette révision.

▶ **Je relis une à une les phrases du texte.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
En relisant les phrases, j'identifie les mots qui sont vagues, imprécis ou qui se répètent. J'identifie les phrases qui manquent d'intérêt. Je me demande s'il y a des anglicismes. Je vérifie si j'ai bien utilisé les auxiliaires **être** ou **avoir** dans les expressions comme *j'ai faim, j'ai 11 ans, j'ai peur.* Etc.

▶ **J'observe les mots, les expressions** (y compris la présence d'anglicismes ou d'un emploi inapproprié de **avoir** ou **être**) **et la formulation des idées,** et je note tout emploi qui semble inapproprié, imprécis, répétitif ou sans saveur.

Ex. : **3e tâche :**
Je répète souvent le mot *personne*. Je dois trouver d'autres mots plus précis pour indiquer de quel genre de personnes je parle. J'identifie quelques phrases auxquelles je peux ajouter quelques adjectifs qualificatifs ou adverbes pour susciter un peu plus l'intérêt du lecteur.

4e tâche :
Je répète souvent le mot *dit*. Pour ajouter un peu plus d'humour ou d'émotion à mon récit, je choisis quelques phrases clés auxquelles je peux ajouter des compléments, des adjectifs ou des adverbes (ex. : action suscitant une émotion, description d'un lieu, d'une personne ou d'un objet, etc.). Je relève les expressions fautives telles que *être 12 ans, j'ai été parlé, être peur, était peu,* etc. Dans le contexte de la phrase « *L'île était une place moins dangereuse…* », place est un anglicisme.* Il y a d'autres anglicismes : « … *demeure ~~dans~~ à Vancouver.* » et « *~~A l'aide!~~ Au secours!* ».

* *Plusieurs anglicismes ont été identifiés lors de la vérification des structures de phrases (voir les pages 239 à 247). Ils pourraient aussi être identifiés à ce moment-ci.*

▶ **J'apporte des précisions ou j'enrichis mon texte** en utilisant des compléments, des adjectifs, des déterminants, des adverbes, des comparaisons, etc.

Ex. : **3e tâche :**
Je peux accrocher le lecteur dès la première phrase en ajoutant un adjectif qualificatif : *Qui était ce **fameux** Jean Talon?* Je mets l'accent sur la différence entre la population des deux colonies en ajoutant un adverbe : *En Nouvelle-Angleterre, il y avait **déjà** 120 000 personnes.*

4e tâche :
J'ajoute quelques adjectifs qualificatifs : *un **magnifique** voilier, un **énorme** goéland, un **terrible** requin,* etc.
J'ajoute un complément : *un énorme goéland **arrivant de nulle part**.*
J'ajoute quelques adverbes : *on est **finalement** arrivé sur l'île, L'île était **heureusement** une place…,* etc.

▶ **Je consulte un pair, une personne-ressource, mes notes, les listes élaborées en classe ou des ouvrages de référence pour trouver des mots précis ou appropriés.**

Ex. : **3e tâche :**

Je consulte mes notes ou les documents qui ont servi à la recherche, pour trouver des noms plus précis qui pourront remplacer le mot « *personnes* » : *les colons, les habitants, les gens,* etc.

4e tâche :

Je discute avec un pair des mots qui pourraient remplacer « dit », et nous arrivons à identifier : *répond, explique, demande,* etc. Je consulte les listes élaborées en classe concernant l'utilisation des auxiliaires « avoir » et « être » : *avoir 12 ans, je suis allée, avoir peur,* etc. Je trouve un mot pour remplacer « place » en consultant un dictionnaire : *endroit* ou *lieu.*

▶ **Je relis la phrase une fois les changements apportés pour en vérifier la pertinence.**

Ex. : **3e tâche :**

Je relis cette phrase : *Premièrement, Jean Talon s'est aperçu qu'il n'y avait pas beaucoup* ***d'habitants*** *en Nouvelle-France.* Je décide finalement d'utiliser le mots colons, car c'est la première fois que je parle de la population qui a fait partie du recensement. Il faudra que ce soit clair, dès le début de ce paragraphe qu'il s'agit de ce groupe de personnes. Après ça, si j'utilise le mot « habitants », il y aura un lien avec « colons ».

4e tâche :

Je relis cette phrase : *L'île était heureusement une place moins dangereuse que la mer.* Je décide finalement d'utiliser le mot *endroit*. Ça veut aussi dire que je dois écrire « dangereux » au masculin.

▶ **Je relis le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte. Je recommence le processus, si nécessaire.**

Ex. : **3e tâche :**

Une bien petite colonie

s'est aperçu n'y colons

Premièrment, Jean Talon ~~voit~~ qu'il ~~y~~ avait pas beaucoup de ~~personne~~ en Nouvelle-France. Il

ce qui veut le nombre colons

c'est ocuper de faire la premier recensement ~~ça~~ veut dire compté ~~combien~~ de ~~personne dans~~

a réalisé avait habitants avait déjà

~~la colonie~~. Il ~~realize~~ qu'il y ~~a~~ à pe près 4000 ~~personnes~~. En Nouvelle-Angleterre il y ~~a~~ 120 000

habitants

~~personnes~~!

En Nouvelle-France, il de moins de ans

Il y avais surtou des hommes ~~autour de~~ 29 et pas beaucoup de femme.

6 Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

QUOI

Fr		Imm
Am	**3e** ➡ Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit.	
	Recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	⬅ **3e**
4e	Vérifier l'emploi de l'utilisation des signes orthographiques.	**4e**
	Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement.	
	Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s**.	
4e ➡	Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers].	⬅ **3e**
	Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	⬅ **4e**
4e ➡	Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le **e** et la marque du pluriel est le **s**.	⬅ **5e**
5e	Vérifier l'accord des verbes usuels à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement.	**5e**
5e ➡	Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement par famille de mots et à l'association féminin/masculin.	
	Recourir à divers moyens pour orthographier correctement les mots tels que le regroupement par famille de mots, la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin.	⬅ **5e**
5e ➡	Vérifier l'accord des noms ou des adjectifs dans les cas : – de l'ajout d'un **x**; – de la transformation de **al** et **ail** en **aux**.	⬅ **6e**

6e ➡ Vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et des moyens mnémotechniques.

➡ Vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas :
- de dédoublement de la consonne finale dans les cas usuels;
- de la transformation de **–er** en **–ère**, de **–eur**, en **–euse**, de **–eux** en **–euse** et de **–teur** en **–trice** dans les cas usuels.

➡ Vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe.

➡ Vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement.

Recourir à des moyens tels la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, les règles d'orthographe et les moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les mots. ⬅ **6e**

Orthographier correctement les homophones usuels. ⬅

7e ➡ Vérifier l'accord des verbes *avec leur sujet au conditionnel présent et avec* [quand] le sujet [est] sous-entendu à l'impératif présent. ⬅ **6e**

7e Vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire. **7e**

Vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire **être** ou avec un verbe d'état.

7e ➡ Vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots dans une autre langue.

Recourir à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots tels que leur racine ou leur parenté avec des mots d'une autre langue. ⬅ **7e**

A° Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction. ⬅ **4e**

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à l'orthographe d'usage et grammaticale pour améliorer la qualité de son texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de respecter les règles de la langue française et éviter la confusion causée par les erreurs d'orthographe et les mauvais accords des mots.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter de créer un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des erreurs d'usage ou d'accord.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles** (cela peut se faire avec l'aide d'un pair ou d'une personne-ressource);
- **vérifier la graphie des mots** en se référant à ses connaissances antérieures, ou en consultant une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire;
- **apporter les correctifs nécessaires;**
- **vérifier la graphie des mots en tenant compte des règles d'accord** (utiliser les critères de la grille d'évaluation, consulter un pair, une personne-ressource ou une source de référence);
- **apporter les correctifs, si nécessaire;**
- **relire les phrases, une fois les changements apportés, pour valider ces changements.**
- **relire le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte.**

Mise en situation

L'enseignant révise le texte (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale.

▶ **Je relis une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**

J'utilise la grille d'évaluation et les critères de notation pour vérifier la qualité de mon français. Je regarde l'orthographe des mots, l'accord des noms, des adjectifs, les homophones, etc. J'identifie les verbes et leurs sujets pour vérifier l'accord des verbes.

▶ **Je vérifie la graphie des mots** en me référant à mes connaissances antérieures, en consultant un pair, une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire. **J'apporte les correctifs nécessaires.**

Ex. : **3e tâche :**

Je regarde le mot « *Premièrment* ». Je me dis que cet adverbe est formé à partir de l'adjectif féminin *première*, ce qui veut dire que je dois ajouter un e. Je me pose plusieurs questions au sujet de la phrase suivante :
« *Il c'est ocuper de faire le premier recensement, ce qui veut dire compté le nombre de colons.* ».
Est-ce qu'il y a deux c ou deux *p dans* « *ocuper* »? Je cherche dans le dictionnaire et j'ajoute un c.
Est-ce que « *c'est* » est bien écrit? Il s'agit bien de l'auxiliaire *être* (je pourrais dire « *c'était occupé* »), mais je me demande comment savoir si je dois écrire *c'est* ou *s'est*. Je demande l'aide de l'enseignant pour savoir quel moyen utiliser (ex. : remplacer par *cela est*). Je ne peux pas, alors je dois écrire *s'est*.

4e tâche :

En consultant un pair ou l'enseignant, j'identifie quelques erreurs possibles : *capitain* (je l'ai écrit comme en anglais), *metres* (je crois qu'il manque un accent), *goélan, tempête, dangeureux*, etc. Je peux facilement vérifier l'orthographe de ces mots dans le dictionnaire.

▶ **Je vérifie la graphie des mots en tenant compte des règles d'accord** (j'utilise les critères de la grille d'évaluation, je consulte un pair, une personne-ressource ou une source de référence).

Ex. : **3e tâche :**

Je me pose d'autres questions au sujet de « *Il s'est ocuper…* » : Est-ce que *occuper* se termine en « é » ou « er ». J'essaie de le remplacer par *fait* ou *faire*. Si je peux remplacer par faire, ça veut dire que le verbe est à l'infinitif (le nom du verbe) et je dois écrire « er ». Je peux remplacer *occuper* par *fait* (ex. : *il s'est fait mal*), alors j'écris « é ». J'utilise le même moyen pour vérifier « compté » (ex : *ce qui veut dire faire…*) et dans ce cas, j'écris « er ».

Je trouve quelques verbes qui ne sont pas accordés avec leur sujet : *Il y avais, Les pères de famille devait…*
Je consulte une grammaire ou les affiches de la classe pour vérifier la terminaison des verbes à l'imparfait.
J'écris *avait* avec le pronom *il*. Le groupe sujet *Les pères de famille* est au pluriel et peut se remplacer par *ils*, alors j'écris *devaient*.

Je dois faire l'accord de l'adjectif au pluriel quand j'écris *d'autres personnes*. J'avais bien fait ce genre d'accord (dans ce cas au féminin et au pluriel) en écrivant *40 nouvelles seigneuries*.
J'ai oublié de mettre le s pour certains noms au pluriel : *les garçons, 10 enfants, des moutons*, etc.

4e tâche :

Je vérifie l'accord des verbes. J'utilise plusieurs verbes à la première personne du singulier (*je*). Les verbes avec *je* se terminent par *e, s, x* ou *ai*. Je vérifie tous les

verbes avec « je ». La plupart sont bien écrits, mais je dois en corriger quelques-uns : *je dis, je peux, j'étais*, etc. Par contre, je dois faire attention aux verbes écrits au passé composé, comme *j'ai dit* où le participe passé ne suit pas la même règle. Je consulte une grammaire ou une personne-ressource quand j'ai des doutes. Je continue à vérifier si chaque verbe est accordé avec son sujet. Par exemple dans la phrase : *Les deux autre passagers était…*, le verbe doit être au pluriel (*etaient*), car il s'agit de deux passagers. Je corrige la phrase suivante de la même manière : *Les deux garçons et la femme du capitaine etaient dans l'autre bateau de sauvetage*. Je me pose aussi des questions au sujet de certains verbes qui se terminent avec *é* ou avec *er* (voir exemples du projet 3 ci-dessus).

Je vérifie l'accord des noms et des adjectifs au féminin et au pluriel. En relisant de nouveau la phrase : *Les deux autre passagers etaient…*, je dois ajouter un *s* à *autres* pour l'accorder avec *les* et *passagers*. Je dois accorder *tueuse avec les baleines* (féminin et pluriel).

▶ **J'apporte les correctifs nécessaires.**

Ex. : **3e et 4e tâches :**
J'ai déjà indiqué plusieurs corrections à mon ébauche. Pour indiquer les corrections portant sur l'orthographe, je peux effacer au besoin ou ajouter la correction entre les lettres, si possible.

▶ **Je relis les phrases une fois les changements apportés pour valider les changements.** Je recommence le processus si nécessaire.
Je relis le texte en entier pour vérifier si l'ensemble des changements apportés ne nuisent pas à l'unité et au ton général du texte.

Ex. : **4e tâche :**

Chapitre 3 :
…
ne pas
– Calme-toi, je pense qu'il y a ~~pas~~ des requins ici./– Regarde la grosse affaire noire qui sort de
requin géant n'as pas raison
l'eau. C'est un ~~géant requin~~!/ – Non, tu ~~es mal~~, c'est une orque./– Pas les baleines tueuses?/
après l'expression
*Mélanie se fâche souvent **à** moi quand je dis cela. Elle n'aime pas ~~quan on dit~~ les baleines*
Ce n' m'explique
tueuses. ~~C'~~est pas la première fois qu'elle ~~dit~~ pourquoi. Elle adore les orques. Mais elle ne
répète
voulait pas que je m'énerve plus et a dit calmement :/– D'abord, je te ~~dit encore~~ que les orques

*font partie de la famille des dauphins. Puis, elles ne sont pas « tueueses » comme tu **le** penses.*
cette orque s'éloigner de nous
Elles mangent des poissons, mais pas des humains! Reste calme, ~~elle~~ va juste ~~aller plus loin~~.
…

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Fr	QUOI	Imm
A° 3e	Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.	3e
4e	Consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention **m.** ou **f.**; – [pour vérifier la marque du pluriel]. Consulter une grammaire pour vérifier l'accord en genre et en nombre d'un mot.	4e ← 5e
5e	Consulter une grammaire [pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet] pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels.	5e
6e	Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme.	6e
7e	Consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples. Consulter un référentiel grammatical pour vérifier les structures de phrases.	7e ← 7e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à la consultation d'ouvrages ou de sources de référence pour assurer une bonne application des règles grammaticales ou faire un choix pertinent de mots, d'expressions ou de structures de phrases.

POURQUOI On utilise ces stratégies dans le but de résoudre les problèmes de langue et faire des choix langagiers judicieux.

QUAND On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des doutes sur l'usage de divers mots, expressions ou structures;
- quand on ne connaît pas d'équivalents français ou de règles d'accord particulières;
- quand on veut améliorer ses connaissances de la langue et développer des automatismes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a corrigé de façon inappropriée les erreurs signalées par les pairs, par l'enseignant ou un correcteur parce qu'on ne connaissait pas les règles grammaticales ou l'emploi/l'équivalent d'un mot/d'une expression;
- on a utilisé un langage répétitif parce qu'on avait une connaissance limitée des synonymes;
- on a utilisé un vocabulaire de base parce qu'on s'est limité à ses connaissances.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **lire son texte et relever les problèmes liés à l'usage, à la grammaire, aux impropriétés lexicales et syntaxiques et à toute autre faiblesse langagière;**
- **consulter un ouvrage ou une source de référence en fonction du(des) problème(s) identifié(s);**
- **apporter les correctifs nécessaires au texte.**

Mise en situation

L'enseignant révise le texte ou le récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 226 et 227), en notant les diverses problématiques liées à l'emploi de la langue.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour consulter l'ouvrage ou les ouvrages appropriés en fonction de ses besoins.

▶ **Je lis mon texte et je relève les problèmes liés à l'usage, à la grammaire, aux impropriétés lexicales et syntaxiques et à toute autre faiblesse langagière.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je veux vérifier l'accord des verbes avec le sujet. Les verbes que j'ai utilisés indiquent surtout l'action passée.

▶ **Je consulte un ouvrage ou une source de référence en fonction du(des) problème(s) identifié(s).**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je consulte mon référentiel d'écriture ou une grammaire pour revoir les règles générales concernant les verbes à l'imparfait (ou au passé composé).

▶ **J'apporte les correctifs nécessaires au texte.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
Je corrige les terminaisons des verbes (*ais, ait, ions* ou *aient*) en lien avec les sujets employés dans le texte (*je, on, nous, ils*).

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

	Fr	QUOI	Imm
Am	4e	S'assurer que son écriture cursive est lisible.	4e
	5e	S'assurer que les supports visuels utilisés précisent et renforcent son message.	5e
	6e	S'assurer que la présentation finale est soignée et appropriée à son projet d'écriture.	6e
	7e	S'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée.	7e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser divers moyens liés à la mise en pages et à la forme finale du texte en le rendant accessible au lecteur et agréable à lire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la lecture du texte et la compréhension du message. On utilise aussi ces stratégies pour accrocher les lecteurs et pour augmenter leur rétention de l'information.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut que son texte soit agréable à lire non seulement du point de vue du contenu, mais aussi de la forme;
- quand on veut séparer, par des moyens visuels, les diverses parties de son texte ou attirer l'attention du lecteur sur des mots ou idées clés;
- quand on veut présenter son texte dans sa forme finale.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était déçu de son produit final, car on n'a pas pris soin de transcrire son texte avec soin;
- on n'a pas fourni de repères visuels au lecteur et qu'il a abandonné sa lecture à cause d'une mise en pages trop dense ou mal découpée;
- on n'a pas obtenu l'effet escompté chez le lecteur, car la présentation finale du texte n'était pas suffisamment attrayante pour capter son attention.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **ajouter des éléments complémentaires** (page de titre, illustrations, illustrations électroniques [clip arts], etc.) **si cela s'avère utile ou accrocheur;**
- **s'assurer que sa présentation est soignée en tenant compte du lecteur ciblé ainsi que du contexte de lecture** (ajouter des sous-titres, si nécessaire);
- **vérifier l'organisation de son texte en paragraphes en tenant compte du schéma ou du plan initial.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ne prennent pas toujours le temps de préparer convenablement la forme finale de leur production écrite. Certains élèves recopient leur texte trop rapidement, ne tiennent pas compte de toutes les corrections apportées, oublient de séparer les paragraphes. L'enseignant veut amener les élèves à réfléchir aux divers moyens qu'ils peuvent utiliser pour que la présentation visuelle de leur texte soit convenable pour le public cible.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour eux comment il s'y prendra pour préparer la forme finale de son projet d'écriture. Il revient sur le fait qu'une bonne planification lui a permis d'écrire un texte qui répond aux attentes concernant le contenu, ce qui est primordial. Maintenant, il a le temps de penser à faire une mise en pages qui mettra à profit le contenu de son texte et qui sera attrayante pour le lecteur.

▶ **J'ajoute des éléments complémentaires** (page de couverture, illustrations, illustrations électroniques [clip arts], etc.) **si cela s'avère utile ou accrocheur.**

Ex. : **3e tâche :**
J'ajoute deux illustrations : une de Jean Talon et l'autre d'un groupe de colons. Ceci permettra aux élèves de 5e année de se faire une image mentale de Jean Talon et des habitants de la Nouvelle-France.

4e tâche :
Pour la page de couverture, j'ajoute une illustration du « faux requin » qui s'approche du bateau de sauvetage. Je vais ajouter une illustration du voilier et des six passagers du chapitre 1 et des filles qui aperçoivent l'île au chapitre 4. Ces illustrations donneront assez d'indices au sujet de l'histoire, sans pour autant en dévoiler trop de détails.

▶ **Je prépare une présentation finale soignée en tenant compte du lecteur ciblé ainsi que du contexte de lecture** (ajouter des sous-titres, si nécessaire).

Ex. : **3e tâche :**

Chaque élève de 5e année lira notre texte, en salle de classe. Les élèves liront plusieurs textes concernant la Nouvelle-France. Le texte doit se lire facilement. Je m'assure que mon écriture cursive est lisible. J'écris le titre plus gros et bien centré pour qu'il soit visible. Je souligne les sous-titres et je laisse un espace entre chaque aspect pour que la présentation soit bien aérée. Je réalise que le dernier sous-titre indique seulement qu'il s'agit de la conclusion. Les autres sous-titres visent à accrocher le lecteur en présentant l'idée principale de l'aspect traité. J'ajoute un sous-titre qui suscite la réflexion et qui pourra peut-être donner au lecteur le goût d'en savoir plus au sujet de ce personnage marquant : *Une tentative de colonisation réussie?*

4e tâche :

Mon récit sera placé dans un coin de lecture et sera lu en classe. Je veux qu'il ressemble un peu à un vrai livre. Je choisis le traitement de texte pour pouvoir obtenir l'apparence d'un mini-roman. J'utilise des feuilles pliées en deux pour obtenir un format qui se manipule facilement. J'utilise une feuille plus épaisse ou cartonnée pour la page de couverture (si possible, je la fais plastifier). Je fais attention à commencer une nouvelle ligne quand un personnage commence à parler, à laisser un espace entre les paragraphes, à tenir compte des corrections apportées, etc.

Pour accrocher un peu plus le lecteur, je pense à des sous-titres pour chaque chapitre, en évitant toutefois de révéler la fin de l'histoire.

Je m'inspire de titres ou d'extraits de chansons traditionnelles connues que je modifie au besoin :

1. **Vogue, vogue tout le long de la mer** (*Vogue, vogue tout le long de la rivière…*)
2. **Maman, les p'tits bateaux peuvent-ils nous sauver?** (*Maman, les p'tits bateaux qui vont sur l'eau…*)
3. **Qui a peur du méchant requin, du méchant requin?** (*Qui a peur du gros méchant loup?*)
4. **Nous irons jouer dans l'île** (*À Saint-Malo beau port de mer*)
5. **Feu, feu, joli feu** (*chanson de colonie de vacances*)

▶ **Je vérifie l'organisation de mon texte en paragraphes en tenant compte du schéma ou du plan initial.**

Ex. : **3e tâche :**

D'après mon plan, et selon le titre, mon texte doit inclure une introduction, la présentation de trois aspects et une conclusion. Je constate que les idées sont bien regroupées en cinq paragraphes.

4e tâche :

D'après mon schéma et la structure que je me suis proposée (voir page 207), mon texte doit avoir une page de couverture, suivie de cinq mini-chapitres. Je suis content que le contenu de chaque chapitre respecte bien ce que j'avais planifié.

Jean Talon

Illustration représentant Jean Talon

Intendant de la Nouvelle-France

Qui était ce fameux Jean Talon? C'était un intendant de la Nouvelle-France. L'intendant était une des personnes qui s'occupaient de la colonie. Il semblerait qu'il a été un des plus grands intendants de la Nouvelle-France. Voyons ce qu'il a fait quand il est arrivé en 1665.

Une bien petite colonie

Premièrement, Jean Talon s'est aperçu qu'il n'y avait pas beaucoup de colons en Nouvelle-France. Il s'est occupé de faire le premier recensement, ce qui veut dire compter le nombre de colons. Il a réalisé qu'il y avait à peu près 4 000 habitants. En Nouvelle-Angleterre, il y avait déjà 120 000 habitants! En Nouvelle-France, il y avait surtout des hommes de moins de 29 ans et pas beaucoup de femmes. Jean Talon ne semble pas avoir compté les autochtones lors du recensement.

Venez en Nouvelle-France

Deuxièmement, Jean Talon a décidé de faire venir d'autres colons. Il a fait venir des engagés, c'est-à-dire des hommes qui acceptaient de venir en Nouvelle-France pour au moins trois ans. Il a demandé à plusieurs soldats de rester en Nouvelle-France. Il a fait venir environ 800 « filles du roi », c'est-à-dire des filles à marier. Les pères de famille devaient payer une amende si leurs garçons n'étaient pas mariés à 20 ans ou leurs filles à 16 ans. Les garçons et les filles recevaient une somme d'argent de 20 livres le jour des noces. Les familles de 10 enfants recevaient 300 livres et les familles de 12 enfants recevaient 400 livres.

L'agriculture et l'industrie

Troisièmement, Jean Talon a voulu développer l'économie de la Nouvelle-France. Il a aussi établi 40 nouvelles seigneuries. Quand il s'est rendu à Paris en 1669, il a acheté des chevaux, des moutons, des bœufs, des vaches et des cochons pour la colonie. Il a encouragé les colons à cultiver d'autres produits comme le lin et le chanvre. Il a encouragé plusieurs industries : des tanneries et des cordonneries pour la production du cuir et des chaussures, un chantier naval pour la construction de bateaux et une brasserie pour fabriquer de la bière.

Une tentative de colonisation réussie?

Après avoir fait tout ça, Jean Talon est parti en 1672. En 1673, seulement 8 ans après l'arrivée de Jean Talon, la Nouvelle-France avait 7 000 habitants. Elle avait confiance en l'avenir. Mais, à ce moment-là, la France s'est désintéressée de la Nouvelle-France. Ce que Jean Talon avait réussi à accomplir a presque tout été défait.

Illustration de quelques colons

Nom de l'auteur

Perdues en mer

Illustration

Chapitre 1

Vogue, vogue tout le long de la mer

Je vais vous raconter une histoire que j'ai réellement vécue avec mon amie Mélanie. Tout d'abord, je m'appelle Jessica. J'ai 11 ans et j'aime beaucoup les sports comme la natation, la ringuette et le soccer. J'aime avoir les cheveux courts, car c'est plus facile quand on pratique tous ces sports. Je suis aussi plutôt grande. Mon amie Mélanie vient juste d'avoir 12 ans, mais elle est beaucoup plus petite que moi et ses cheveux sont aux épaules. Moi, je suis souvent énervée et Mélanie est toujours calme. Elle se passionne pour les cétacés, c'est-à-dire les mammifères marins comme les dauphins et les baleines. On demeure à Vancouver.

Ce jour-là, on se rendait en voilier chez ma tante qui habitait sur l'île de Vancouver. C'était un magnifique voilier de 19 mètres assez grand pour 6 personnes. Il y avait le capitaine Joe et sa femme. Les deux autres passagers étaient Matt et Marc, des jumeaux de 12 ans. Nous avions l'intention de passer une belle journée en espérant que ces deux garçons étaient gentils.

Chapitre 2

Maman, les p'tits bateaux peuvent-ils nous sauver?

On s'amusait bien sur le bateau, à part le fait que les garçons n'arrêtaient pas de nous taquiner. Après le dîner, je suis allée parler au capitaine. Il m'expliquait comment il dirigeait le bateau. Tout à coup, un énorme goéland venu de nulle part se dirigeait vers moi. J'ai crié et j'ai sauté dans les bras du capitaine. J'ai malheureusement paniqué (oui je sais, je m'énerve facilement!). Le capitaine ne pouvait pas diriger le bateau. Le bateau a échoué sur un banc de sable.

– Qu'est-ce qu'on fait, j'ai crié?

– On doit utiliser le bateau de sauvetage, a expliqué le capitaine.

– Où ça, où ça, j'ai demandé tout énervée?

– Calme-toi, a répondu Mélanie. C'est par ici.

Mélanie et moi étions finalement dans le bateau de sauvetage. Le capitaine nous a demandé de l'attendre parce qu'il revenait tout de suite. Les deux garçons et la femme du capitaine étaient dans l'autre bateau de sauvetage. Tout à coup, la corde qui attachait notre bateau au voilier s'est cassée. Le vent a poussé notre bateau au loin. Nous étions maintenant seules sur l'eau. On a crié :

– Au secours!

Chapitre 3

Qui a peur du méchant requin, du méchant requin?

Ça faisait au moins deux heures qu'on était sur l'eau. Tout à coup, j'ai vu une forme noire qui s'approchait de nous. Je commençais à avoir peur et j'ai dit :

– Mélanie, regarde dans l'eau. Si c'était un terrible requin?

– Calme-toi, je ne pense pas qu'il y ait des requins ici.

– Regarde la grosse affaire noire qui sort de l'eau. C'est un requin géant!

– Non, tu n'as pas raison, c'est une orque.

– Pas les baleines tueuses?

Mélanie se fâche souvent après moi quand je dis cela. Elle n'aime pas l'expression « les baleines tueuses ». Ce n'est pas la première fois qu'elle m'explique pourquoi. Elle adore les orques. Mais elle ne voulait pas que je m'énerve davantage et a ajouté calmement :

– D'abord, je te répète que les orques font partie de la famille des dauphins. Puis, elles ne sont pas « tueuses » d'hommes comme tu le penses. Elles mangent des poissons, mais pas des humains! Reste calme, cette orque va s'éloigner de nous.

J'ai pensé que j'étais contente d'avoir une amie comme Mélanie parce qu'elle m'aidait à rester calme.

Chapitre 4

Nous irons jouer dans l'île

Une autre heure s'est écoulée sans incident. Tout à coup, on a vu une île. On allait vers l'île, mais le vent soufflait de plus en plus fort.

– Pas une tempête, j'ai dit tout énervée.

Cette fois-ci, Mélanie avait peur. Elle était très fatiguée de ramer. Je lui ai dit :

– Ne t'en fais pas. Je suis forte parce que je fais beaucoup de sport. Je vais ramer très fort et toi, tu fais ton possible.

J'ai ramé aussi fort que possible et on est finalement arrivées sur l'île. Mélanie a dit que je lui avais sauvé la vie.

Chapitre 5

Feu, feu, joli feu

On était déjà rendues à huit heures du soir. Il commençait à faire noir. L'île était heureusement un endroit moins dangereux que la mer. On avait trouvé des allumettes dans le bateau. On a fait un feu. On allait s'endormir quand on a vu un bateau. On a crié. C'était un bateau de la Garde côtière qui nous cherchait depuis l'après-midi. Nos parents étaient sur le bateau. On leur a sauté dans les bras. On leur a raconté notre aventure et j'ai affirmé que Mélanie était vraiment ma meilleure amie. Les jumeaux étaient là. Ils ont ajouté qu'eux aussi avaient vécu toute une aventure. Mais ça, c'est une autre histoire!

ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet au scripteur :

- d'analyser les moyens utilisés pour réussir sa présentation écrite de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des problèmes de rédaction;
- de déterminer les stratégies de production écrite qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la préparation d'un texte.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies d'évaluation d'une production écrite de la 3e à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Fr	QUOI	Imm
3e	Discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte.	3e
4e	Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte.	4e
5e	Discuter de la pertinence d'une ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture.	5e
6e ➡	Discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite.	⬅ 7e
7e ➡	Évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte.	⬅ 6e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire un retour verbal ou écrit sur les moyens pris pour réussir son projet, c'est-à-dire tout ce qu'on a fait avant, pendant et après un projet de production écrite individuelle ou collective pour choisir son contenu, l'organiser et le présenter de façon claire, efficace et accrocheuse pour le public.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de production écrite; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de scripteur, mais aussi à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir une tâche d'écriture.

QUAND

On utilise habituellement ces stratégies **après tout processus de production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche de production écrite;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'un projet de rédaction pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche d'écriture;
- quand on ressent le besoin de soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on éprouvait les mêmes difficultés dans la planification ou la gestion d'une tâche d'écriture;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certains problèmes de rédaction;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur les étapes qui ont mené à la production finale du texte;**
- **faire un retour sur les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire un bilan des connaissances acquises lors de l'écriture du texte ou du récit.**

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche d'écriture. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi de verbaliser leurs pensées. Cela leur donne aussi la chance d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à une tâche particulière, ce qui les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une production écrite.

Je pense aux étapes que j'ai suivies pour produire mon texte.

Ex. : **3e tâche :**

Pour bien planifier ma production écrite, j'ai essayé de bien comprendre ce qu'on me demandait de faire, les étapes à suivre, les critères de la grille d'autoévaluation, l'utilisation du temps, etc. J'ai consulté quelques documents avant de choisir, avec un partenaire, le sujet qu'on voulait aborder. Ensuite, on a pensé à la raison pour laquelle on écrivait ce texte et à la façon de le rendre intéressant pour les élèves de 5e année. On a utilisé un plan de travail développé en équipe pour préciser et se partager les tâches à faire tout au long du projet. On a identifié les aspects à traiter à partir d'un premier survol de sources d'information et on a noté quelques renseignements à l'aide d'un plan qui nous a été proposé. On a poursuivi la recherche dans Internet ou à la bibliothèque. On a noté tous les renseignements pertinents aux aspects traités. On a modifié un peu le plan, car nous avions trouvé très peu d'informations concernant un des aspects choisis. On a pensé aux illustrations possibles.

Pour rédiger le texte, on s'est inspiré du plan en présentant l'information à l'aide de sous-titres. Pour réviser le texte, on a procédé à des relectures successives du texte à partir de questions précises concernant la pertinence des idées, la façon de les présenter et la qualité du français. On a pensé à la façon de préparer soigneusement la version finale.

4e tâche :
Pour bien planifier ma production écrite, j'ai essayé de bien comprendre ce qu'on me demandait de faire, les étapes à suivre, les critères de la grille d'autoévaluation, l'utilisation du temps, etc. J'ai pensé à la raison pour laquelle j'écrivais cette histoire et à la façon de la rendre intéressante pour les jeunes de mon âge. J'ai utilisé le schéma narratif pour penser à mes idées et choisir celles qui semblaient les plus intéressantes. J'ai pris le temps de relire mon schéma et de le lire à un ami pour vérifier si mes idées étaient claires. J'ai pensé à la forme de présentation de mon récit. J'ai décidé qu'un des personnages racontait l'histoire et que j'allais écrire le récit en cinq courts chapitres. J'ai pensé aux illustrations à ajouter.

Pour rédiger le récit, je me suis inspiré de mon schéma. Pour réviser le texte, j'ai relu mon récit plusieurs fois (seul ou à un pair) à partir de questions précises concernant la pertinence des idées, la façon de les présenter et la qualité du français. J'ai pensé à la façon de préparer soigneusement la version finale et j'ai ajouté des illustrations.

▶ **J'examine les difficultés rencontrées durant la rédaction.**

Ex. : **3e ou 4e tâche :**
J'ai parfois eu de la difficulté à exprimer clairement mes idées. Certaines phrases manquaient de précisions. J'ai eu quelques difficultés avec le temps ou l'accord des verbes, avec certaines expressions ou structures de phrases traduites directement de l'anglais, avec l'orthographe de certains mots, etc.

▶ **J'explique ce que j'ai fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien.**

Ex. : **3e tâche :**
Avec mon partenaire, j'ai relu les phrases qui n'étaient pas claires. J'ai utilisé mes notes ou même relu certaines parties des documents de recherche pour ajouter des précisions ou utiliser les mots justes. J'ai consulté soit un pair, une personne-ressource ou divers outils de référence (affiches, aide-mémoire, référentiel, dictionnaire et grammaire) pour vérifier le temps et l'accord des verbes, l'orthographe de certains mots, les structures de phrases respectant la syntaxe en français, etc.

4e tâche :
J'ai vérifié le contenu de mon histoire en utilisant mon schéma narratif. Ce schéma m'a vraiment aidé à ne pas oublier mes idées et à les présenter plus facilement. Je n'ai pas trop tourné en rond, comme dirait l'enseignant! J'ai aussi relu mon récit à un pair pour m'aider à ajouter des précisions. J'ai consulté soit un pair, une personne-ressource ou divers outils de référence (affiches, aide-

mémoire, référentiel, dictionnaire et grammaire) pour vérifier le temps et l'accord des verbes, l'orthographe de certains mots, les structures de phrases respectant la syntaxe en français, etc.

▶ **Je parle de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche.**
Je fais le bilan des connaissances que j'ai acquises lors de l'écriture du texte ou du récit.

Ex. : **3e tâche :**

Les étapes à suivre et le plan de travail d'équipe m'ont aidé à bien gérer mon temps tout au long du projet. Le plan du texte nous a aidés à choisir les renseignements pertinents à la tâche, à organiser les idées et à bien structurer le texte. Je réalise aussi l'importance de relire le texte plusieurs fois. Je trouve que c'est plus facile de se concentrer sur un aspect à la fois lors d'une relecture (ex. : les idées, les structures de phrases, le vocabulaire, les verbes, etc.). Souvent, je ne savais comment apporter des corrections au texte et cette façon de procéder m'a aidé à identifier plus facilement ce que je devais améliorer ou corriger. La grille d'autoévaluation, mes pairs ainsi que l'enseignant m'ont aidé à identifier les aspects à réviser. Tout ça a pris plus de temps et de travail que je pensais, mais je suis très fier du produit final.

4e tâche :

L'utilisation du schéma narratif et le fait de me mettre dans la peau du lecteur a facilité la rédaction. J'ai pu réfléchir sérieusement à l'organisation de mon récit. Je réalise aussi l'importance de relire l'histoire plusieurs fois. Je trouve que c'est plus facile de se concentrer sur un aspect à la fois lors d'une relecture (ex. : les idées, les structures de phrases, les verbes, le pluriel, etc.). C'est ce qui m'a aidé à identifier plus facilement ce que je devais améliorer ou corriger. La grille d'autoévaluation, mes pairs ainsi que l'enseignant m'ont aidé à identifier les aspects à réviser. Tout ça a pris plus de temps et de travail que je pensais, mais je suis très fier de mon histoire.

ANNEXES

ANNEXES

Sommaire des annexes

FICHES DE RÉFÉRENCE

Annexe 1 : Le processus d'écriture

Annexe 2 : Activités générales pour la promotion de l'écriture dans l'école

Annexe 3 : Processus d'écriture et processus de production orale (exposé)
Tableau comparatif – Planification et évaluation d'un exposé et d'un projet d'écriture

Annexe 4 : Le public cible

Annexe 5 : Le remue-méninges – Le champ lexical

Annexe 6 : L'intention de communication

Annexe 7 : L'introduction et la conclusion

Annexe 8 : Les marqueurs de relation

Annexe 9 : Les expressions idiomatiques

Annexe 10 : Le texte descriptif

Annexe 11 : Le texte narratif

Annexe 12 : Les composantes du schéma narratif

Annexe 13 : Processus d'écriture et traitement de texte

FICHE DE TRAVAIL (suggérée dans un modelage du présent document)

Annexe 14 : Schéma d'un remue-méninges

FICHES REPRODUCTIBLES (plans, schémas et grilles)

Annexe 15 : Schéma d'un remue-méninges – Explorer divers aspects d'un sujet

Annexe 16 : Planification d'un projet d'écriture – Travail individuel

Annexe 17 : Planification d'un projet d'écriture – Travail en équipe

Annexe 18 : Plan – Décrire un environnement ou un événement

Annexe 19: Plan – Exprimer ses goûts ou ses préférences

Annexe 20 : Plan – Exprimer ses intérêts et ses opinions

Annexe 21 : Plan – Texte descriptif (développer quelques aspects d'un sujet choisi)

Annexe 22 : Plan général pour un texte d'information

Annexe 23 : Protocole d'une lettre personnelle

Annexe 24 : Schéma narratif (1re – 3e année)
Annexe 25 : Schéma de récit avec mots clés
Annexe 26 : Schéma narratif (4e – 6e année)
Annexe 27 : Schéma narratif – Récit comprenant plus d'un évènement
Annexe 28 : Schéma narratif – Plus détaillé
Annexe 29 : Planification d'une demande de conférence

Le processus d'écriture

Le processus d'écriture comporte trois étapes : ***avant*** (planification), ***pendant*** (gestion) et ***après*** (évaluation).

Avant (planification)

Déterminer les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre.

L'élève :

- se remémore ses expériences comme scripteur et les stratégies utilisées;
- précise son intention de communication;
- explore les divers aspects de son sujet;
- identifie les caractéristiques du public cible;
- prépare un plan ou un schéma;
- détermine les ouvrages ou les documents de référence qui pourraient lui être utiles lors de la rédaction;
- sélectionne l'information pertinente;
- organise son information;
- sélectionne la ou les structures de textes appropriées à son intention de communication;
- prévoit les procédés appropriés au sujet traité;
- détermine le registre de langue à utiliser;
- analyse les conditions de lecture du public;
- prévoit la forme finale de son texte;
- choisit des supports visuels adéquats (s'il y a lieu).

Pendant (gestion)

Premier jet et versions provisoires du texte

Mettre en œuvre les stratégies prévues et jeter ses idées sur papier.

L'élève :

- rédige une ébauche de son texte (en tenant compte de l'information recueillie sur le sujet à traiter);
- recourt à son plan (pour structurer son texte et/ou pour s'en inspirer) et l'ajuste, au besoin;
- consulte des ouvrages de référence;
- note ses interrogations quant à l'orthographe, aux mots, aux idées ou à la structure de son texte;
- tire profit de la rétroaction de ses pairs ou de l'enseignant en utilisant la terminologie appropriée pour parler de son texte;
- vérifie le contenu, l'organisation et la qualité linguistique de son texte;
- apporte les changements nécessaires à son texte.

Version finale du texte

Mettre en œuvre les stratégies prévues pour rejoindre son public et présenter son texte dans sa forme finale.

L'élève :

- fait l'édition finale de son texte;
- choisit une mise en pages convenable ou accrocheuse;
- recopie son texte au propre ou utilise le traitement de texte;

- ajoute des éléments visuels, si nécessaire;
- joint des supports pertinents à son texte (page de titre, bibliographie, table des matières, etc.).

Après (évaluation)

Vérifier l'efficacité des stratégies utilisées lors de son projet d'écriture et analyser ses acquis.

L'élève :

- spécifie les notions et habiletés acquises lors du projet;
- évalue son habileté à transmettre clairement un message (organisation et mécanismes de la langue);
- identifie les améliorations à apporter lors d'une prochaine production écrite et détermine comment il s'y prendra pour acquérir des habiletés en écriture.

Si le ***projet d'écriture est un travail d'équipe***, les élèves devront aussi tenir compte des stratégies suivantes.

Avant (planification)

Déterminer les stratégies pertinentes à utiliser et la démarche à suivre.

Les élèves :

- établissent les règles de fonctionnement du groupe;
- répartissent les tâches de préparation du texte.

Pendant (gestion)

Utiliser les stratégies prévues pour la réalisation de la tâche.

Les élèves :

- se consultent pour obtenir de la rétroaction;
- prennent des décisions quant aux changements à apporter à leur projet (envergure, forme, répartition des tâches, horaire de travail, etc.).

Après (évaluation)

Utiliser les stratégies suivantes pour évaluer la tâche.

Les élèves :

- déterminent leur capacité à établir et à respecter les règles de fonctionnement du groupe;
- évaluent leur habileté à répartir les tâches de chacun;
- vérifient s'ils ont réussi à créer une unité de groupe et à mener à bien leur projet.

Activités générales pour la promotion de l'écriture dans l'école

La correspondance intrascolaire : développer l'habileté à écrire de courts messages en établissant un « bureau de poste » ou une messagerie électronique à l'école.

La correspondance en général : développer l'habileté à écrire des messages de remerciements, d'invitation, d'appréciation, etc. en écrivant aux invités de l'école, aux gens qui contribuent à la vie de l'école et de la communauté, aux auteurs ou aux éditeurs de livres et de magazines pour la jeunesse, etc.

La maison d'édition : développer l'habileté à écrire, en publiant à l'intérieur de l'école, les textes des élèves. Faire circuler les textes dans les coins de lecture des salles de classe ou à la bibliothèque de l'école.

La semaine nationale de la francophonie canadienne : développer l'habileté à écrire en participant aux activités de *La semaine nationale de la francophonie*. Communiquez avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), 268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4 ou visiter son site Internet à : « www.acelf.ca ».

Soirée culturelle : développer l'habileté à écrire en utilisant les textes des élèves lors d'une soirée culturelle.

La dictée des Amériques ou la dictée P.G.L : développer l'habileté à maîtriser le code orthographique et grammatical de la langue française en incitant les élèves à participer à une compétition internationale d'orthographe de langue française (ici même en Alberta). S'inscrire auprès du centre éducatif et communautaire de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA) et/ou auprès de la Fondation Paul Gérin-Lajoie en visitant son site Web :
<http://www.fondationpgl.ca/dictee/index.html>

Le Club du globe-trotter : développer l'habileté à écrire en se joignant à un club de correspondance nationale ou internationale
Correspondance scolaire de groupe
Direction de la coordination des réseaux
Ministère de l'Éducation
1035, rue de la Chevrotière, 5e étage
Québec, (Québec) G1R 5A5

Les sites de correspondance par Internet* :

Franceworld – (http://www.franceworld.com). Les élèves peuvent chercher des correspondants français et utiliser le courrier

Pour plus de renseignements sur ces sites éducatifs, visiter le site : www. 2learn.ca

électronique pour communiquer avec eux. Vous pouvez vous connecter avec une autre classe et échanger du courrier électronique sur différents sujets.

Premiers pas sur Internet – (http://www.memes.net/). Sous la rubrique Correspondants. On peut écrire et expliquer son projet de correspondance ou répondre aux demandes déjà faites.

À FAIRE EN CLASSE

Le babillard magnétique : développer des connaissances de la langue a partir de l'affichage des textes des élèves dans la salle de classe.

Le thermomètre de classe : réduire le nombre d'erreurs d'orthographe des élèves de la classe en se fixant un objectif précis. Pour ce faire, utiliser un tableau récapitulatif de la performance du groupe.

À FAIRE EN COMMUNAUTÉ

Une nuit de poésie : écrire des poèmes ou des chansons et célébrer les compositions originales lors d'une nuit de la poésie.

Soirée culturelle : développer l'habileté à écrire et à rejoindre le public en présentant des textes des élèves lors d'une soirée culturelle.

Processus d'écriture et processus de production orale (exposé)

Le tableau qui suit permet d'établir des liens entre les stratégies de planication utilisées pour préparer un projet d'exposé et un projet d'écriture, ainsi qu'entre les stratégies d'évaluation utilisées pour faire un retour sur ces deux genres de tâche. Plusieurs stratégies sont similaires et transférables d'un projet à l'autre. Les stratégies de gestion ne figurent pas dans ce tableau, car à cette étape, les deux types de projets diffèrent presque complètement : le premier étant à l'écrit (texte imprimé) et le deuxième, à l'oral (discours prononcé).

Ce tableau présente les RAS tirés des programmes de **français langue première** et de **français langue seconde – immersion** de 1998. *L'italique* indique que le RAS est formulé autrement en immersion.

LA PLANIFICATION

1. Analyser la situation de communication
   - Se situer en tant qu'émetteur
   - Explorer le sujet
   - Cerner l'intention de communication
   - Cerner les caractéristiques du public cible
   - Cerner le contexte et les paramètres du projet de communication
2. Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens de transmettre efficacement son message.
3. Soumettre le travail effectué à la critique et apporter les modifications nécessaires à son projet de communication.

L'ÉVALUATION

1. Évaluer sa planification et sa préparation à son projet d'écriture.
2. Évaluer sa capacité à bien transmettre son message et à tenir compte de son public cible.
3. Évaluer sa capacité à s'améliorer dans les domaines de la langue et de la communication.
4. Évaluer ses besoins d'apprentissage.
5. Évaluer ses méthodes de travail.

(suite)

Tableau comparatif

Planification et évaluation d'un *exposé* et d'un *projet d'écriture*

LA PLANIFICATION

❶ Analyser la situation de communication

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
1re		• Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	
2e		• Participer à un remue-méninges pour explorer divers aspects du sujet.	
3e		• *Participer à un remue-méninges pour établir ensemble* les paramètres du projet *de communication* et les critères de production.	
4e		• Préciser son intention de communication. • Identifier son public cible.	
5e		• Participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe.	
6e		• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences… similaires. • Établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, du produit final, du temps dont il dispose, de l'échéancier et des ressources disponibles. • Participer à la répartition des tâches.	
8e			• Sélectionner… la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible.
11e	• Examiner les conditions de présentation.		
12e		• Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication.	

LA PLANIFICATION

❷ Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens de transmettre efficacement son message.

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
4e	• Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation.		
5e		• Sélectionner le contenu de son projet *de communication* en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter.	
6e		• Sélectionner le contenu de son projet *de communication* en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible. • Utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet de *communication*.	
7e	• Annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire.	• Organiser *le contenu de son projet de communication* selon un plan : introduction, développement et conclusion. • *Choisir* la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication. • Organiser sa production… selon un plan : introduction, développement et conclusion.	• Sélectionnner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache.
8e	• Prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible.	• Consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet *de communication*.	• Sélectionner le contenu… de son projet de communication en tenant compte du contexte de lecture du public cible.
9e	• Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible.		• Prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire.
10e	• Prévoir les questions du public pour y répondre. • Prévoir une introduction qui expose les propos et une conclusion qui énonce la synthèse.		• Prévoir les procédés explicatifs appropriés au sujet à traiter.

(suite)

LA PLANIFICATION

❷ Prévoir le contenu de son projet de communication et les moyens pour transmettre efficacement son message. (*suite*)

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
11e		• S'assurer de la qualité de l'analyse prévue par la discussion ou la consultation d'ouvrages de référence. • Choisir la façon de traiter le sujet de son projet *de communication* en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité.	• Prévoir les procédés analytiques appropriés à son intention de communication.
12e		• S'assurer de la qualité de l'argumentation prévue par la discussion ou la consultation d'ouvrages de référence.	• Prévoir les procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication.

(suite)

LA PLANIFICATION

❸ Soumettre le travail effectué à la critique et apporter les modifications nécessaires à son projet de communication.

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
8e	• Apporter les changements nécessaires au choix et au contenu de son exposé, après s'être exercé.		
9e	• Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé.	• S'assurer de la qualité de la description par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.*	
10e	• Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et de langage non verbal, après s'être exercé.	• S'assurer de la qualité de l'explication par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion.*	
11e		• S'assurer de la qualité de l'analyse par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion*.	
12e		• S'assurer de la qualité de l'argumentation par la consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou encore par la discussion*.	

* *Ces quatre RAS sont formulés un peu différemment dans le cas de l'exposé oral, mais le contenu est similaire.*

(suite)

L'ÉVALUATION

1. Évaluer sa planification et sa préparation à son projet d'écriture.
2. Évaluer sa capacité à bien transmettre son message et à tenir compte de son public cible.
3. Évaluer sa capacité à s'améliorer dans les domaines de la langue et de la communication.

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
1re			• Discuter de la réalisation de son projet d'écriture.
2e	• *Discuter de l'expérience qu'il vient de vivre comme présentateur.*		• Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement.
3e		• Discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son *projet de communication*.	
4e	• *Discuter de l'importance du matériel d'appui et de son utilisation lors de sa présentation.*		• Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte.
5e			• Discuter de la pertinence de son ébauche dans la réalisation de son projet d'écriture.
6e	• *Évaluer sa capacité à soigner sa prononciation, son articulation et son intonation pour bien passer son message.*	• Discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de son *projet de communication*.	
7e			• Discuter des différents moyens utilisés pour vérifier l'orthographe d'usage dans son texte.
8e	• *Évaluer l'importance de s'exercer avant de faire une présentation.*	• Évaluer sa capacité à organiser son texte, sa présentation.	
9e	• *Évaluer sa capacité à capter et à maintenir l'attention du public.*	• Évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée. • Évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail.	

Remarque. – Il n'y a aucun RAS spécifique lié à l'évaluation de l'exposé oral dans le programme d'études francophone, mais il n'en demeure pas moins que le retour sur le projet d'un exposé oral est de première importance. Les RAS d'évaluation ci-dessus en *italique* sont fournis à titre indicatif.

(suite)

L'ÉVALUATION

4. Évaluer ses besoins d'apprentissage.
5. Évaluer ses méthodes de travail.

	Exposé	RAS COMMUNS	Projet d'écriture
10e	• *Discuter de l'importance de la préparation pour bien répondre aux questions du public.*	• Évaluer ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son *projet de communication*.	
11e	• *Évaluer sa capacité à adapter sa présentation en tenant compte des réactions du public.* • *Évaluer sa capacité à corriger ses erreurs de vocabulaire et la formulation de ses phrases et de ses idées en cours de présentation.*		• Évaluer sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction. • Évaluer sa capacité à réviser son texte pour l'enrichir.
12e		• Évaluer sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon les besoins.	

Remarque. – Il n'y a aucun RAS spécifique lié à l'évaluation de l'exposé oral dans le programme d'études francophone, mais il n'en demeure pas moins que le retour sur le projet d'un exposé oral est de première importance. Les RAS d'évaluation ci-dessus en *italique* sont fournis à titre indicatif.

Le public cible

À l'élémentaire, l'enseignant peut déterminer lui-même le public cible ou le faire avec les élèves. Vers le deuxième cycle de l'élémentaire, il faut amener progressivement les élèves à déterminer eux-mêmes le public cible de leur production écrite. Dans tous les cas, l'enseignant amène les élèves à identifier les caractéristiques du public cible.

- Le public cible est le lecteur projeté d'un texte. Il est réel.
- Le public cible peut varier d'un environnement immédiat et familier (*camarades, enseignant, parent, etc.*) à un environnement lointain et inconnu (*correspondant, auteur, artiste, athlète, vedette, etc.*).
- Les principales caractéristiques à identifier chez un public cible sont :
  - sa connaissance d'un sujet;
  - sa connaissance de la langue de communication;
  - ses caractéristiques psychologiques, sociales et affectives (*âge, sexe, statut social, habitudes de lecture, champs d'intérêt, besoins, préjugés, etc.*);
  - sa sensibilité par rapport à un sujet controversé (*en fonction de son âge, de son sexe, de sa condition de vie, de ses préjugés, de sa culture* [coutumes], *de sa religion, de ses croyances politiques, etc.*).

Le tableau suivant contient des exemples de public cible.

Publics cibles

- l'enseignant ou les membres du personnel de l'école
- les pairs
- les autres classes de la même école
- des élèves d'une autre école de sa ville, de sa province ou d'ailleurs
- un membre de la communauté
- un membre de la famille ou un ami
- un correspondant
- un auteur, un artiste ou toute autre personnalité du domaine des arts ou du domaine public
- un journal scolaire ou local
- un journal ou une revue scolaire provincial(e) ou national(e)
- le réseau Internet
- une institution provinciale ou fédérale
- un député ou un ministre
- une entreprise, etc.
- etc.

(suite)

Activités pour amener les élèves à cerner leur public cible

L'élève sera capable d'identifier un public cible dans sa communauté.
Amener l'élève à passer en revue l'endroit où il vit; lui demander de faire une enquête pour découvrir où on parle français et qui peut le parler.

L'élève sera capable d'identifier un public cible immédiat qui est sensible à l'humour.
Demander à l'élève d'identifier, dans son entourage immédiat, qui pourrait s'intéresser à lire une blague qu'il écrirait.

L'élève sera capable d'identifier un public cible éloigné pour une diversité de productions littéraires.
Amener les élèves à identifier des destinataires dans leur environnement non immédiat qui pourraient lire un poème (une nouvelle, un conte, un fait divers, etc.) qu'ils écriraient.
Ex. : *Écrire des comptines pour des élèves du premier cycle de l'élémentaire de son école.*

L'élève sera capable de réécrire un texte pour un public différent de celui pour qui il l'avait créé.

- Proposer à des élèves de 3e année d'adapter, pour des élèves de 1re année, un récit qu'ils avaient écrit pour leurs camarades de classe. S'assurer que l'élève est capable, avec de l'aide, d'identifier les caractéristiques de lecture d'élèves de 1re année (ex. : histoire simple, phrases courtes, vocabulaire facile, texte accompagné de nombreuses illustrations qui permettent de prédire l'histoire, écriture très lisible, etc.).
- Proposer d'adapter pour des élèves de 3e année un petit texte destiné à un public cible de 10 à 14 ans, tiré de la revue *Les Débrouillards*. S'assurer que l'élève est capable, avec de l'aide, d'identifier les caractéristiques de lecture d'élèves de 3e année (ex. : vocabulaire facile, phrases courtes, etc.).
- Déterminer un ensemble de mesures à prendre en cas d'incendie (telles que celles publiées par le gouvernement fédéral), généralement destinées à un public de 11 ans et plus et adapter cet ensemble pour pouvoir le présenter à des enfants de 8 ans. S'assurer que les élèves tiennent compte des besoins particuliers de leurs lecteurs.

L'élève sera capable d'identifier le type de textes qui convient à un public cible branché sur Internet.
Vos élèves adorent l'ordinateur et vous y avez découvert récemment le Rescol[1] sur Internet. Quels publics cibles (spécifiquement) y ont une niche, un groupe de discussion pour élèves? Quel type de textes pourrait-on y envoyer? Etc.

[1] Le Réseau scolaire canadien

Le remue-méninges – Le champ lexical

- Le champ sémantique regroupe des mots clés qui gravitent autour d'un élément ou d'un thème dans un texte (sujet); les mots clés sont généralement des noms, des adjectifs et/ou des verbes. Ex. 1 : *les arbres - les branches, les feuilles, le tronc, les racines, l'écorce, la sève, les oiseaux, les insectes, grand, droit, rugueux, etc.* Ex. 2 : *l'amitié - les jeux, le plaisir, la confiance, les confidences, gentil, drôle, amusant, jouer, partager, rire, etc.*
- Il peut y avoir plus d'un champ sémantique dans un texte. Chacun donne lieu à une liste de mots reliés par le sens. Ex. : la forêt - *les arbres, les animaux, les saisons, les loisirs, etc.*
- Le dictionnaire analogique est un outil utile pour la construction d'un champ lexical. Le dictionnaire usuel peut aussi fournir des pistes (définitions, synonymes, renvois, etc.).

Un contre-exemple de champ lexical

Le concept de champ lexical peut être compris en utilisant un contre-exemple : demander aux élèves de suggérer au hasard des mots qu'on écrit au tableau (il n'y a pas de sujet ou de thème envisagé). Le résultat obtenu est le contraire de ce qu'est un champ lexical, c'est-à-dire une banque de mots qui ne sont pas regroupés par le sens.

Le remue-méninges en poésie

- Le champ sémantique ou champ lexical en poésie, c'est une sorte de recueil de mots qui font appel aux cinq sens et qui sont évocateurs d'images (mots parfois abstraits et symboliques). On considère généralement les mots qui se rapportent aux sentiments, aux sens, aux symboles et à la nature comme des mots possédant le pouvoir d'évoquer, de suggérer des images.
- En poésie, les champs sémantiques visent à susciter des émotions, des sentiments chez le lecteur et à éveiller sa sensibilité en jouant sur les impressions et les sensations.
- La création d'une image poétique est le résultat d'une nouveauté ou d'une association inattendue de mots.

On peut généralement faciliter le remue-méninges en poésie en utilisant les « quatre univers ». L'exemple suivant s'inspire du thème de l'amitié.

1. Univers des sens : *Quelles images me viennent en tête quand j'entends le mot forêt? Quels sons? Quelles odeurs?*
2. Univers de la nature : *Quels mots puis-je emprunter au vocabulaire de la nature pour décrire l'amitié ou en parler?*
3. Univers des sentiments : *Quels sentiments puis-je associer à l'amitié?*
4. Univers des symboles : *Quels symboles est-ce que j'associe à l'amitié?*

(suite)

Activités pour amener les élèves à faire un remue-méninges (pour trouver des mots clés, champs lexicaux ou idées)

L'élève sera capable de participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié à un sujet.

1. « *Est-ce que tu aimes te promener en forêt?* » Demander aux élèves de penser à ce qu'on aime et à ce qu'on aime moins quand on se promène en forêt.
2. « Je vois un oiseau (ou une fleur, un champignon, un écureuil, etc.). » Demander aux élèves de penser à tous les mots qui leur viennent à l'esprit pour décrire ces plantes ou ces animaux. Les encourager à utiliser plusieurs sens (la vue, l'odorat, l'ouïe, etc.).
3. Placer les élèves en groupes de cinq. Les élèves ont chacun une feuille sur laquelle ils écrivent un mot. Toutes les feuilles circulent simultanément dans le groupe et les élèves écrivent leurs idées sur les feuilles de leurs camarades. Les feuilles font le tour du groupe plusieurs fois et les élèves ajoutent un mot à la fois. L'activité peut être présentée de diverses manières. Par exemple : avec toute la classe, ajouter le plus de mots possible en 30 secondes, etc.

L'élève sera capable de participer à un remue-méninges pour explorer les différents aspects d'un sujet.

4. Reprendre l'activité expliquée ci-dessus (numéro 3), mais cette fois-ci, proposer un sujet (ex. : la musique). Les élèves écrivent sur leur feuille une idée représentant un aspect particulier de ce sujet (ex. : les instruments de musique, les artistes, les styles, les chansons, etc.). Faire circuler les feuilles. Avec les élèves plus jeunes, on peut, en premier lieu, amorcer le remue-méninges et dégager certains aspects particuliers à partir des mots ressortis. Les élèves choisissent un de ces aspects ou en trouvent un autre (ex. : la forêt - les animaux, les plantes, les couleurs, les sons, les activités, les saisons, etc.).
5. Présenter une liste de mots reliés à un sujet. Les élèves déterminent comment regrouper les mots selon quelques aspects du sujet. Par exemple, **les sports** :
   - **les sports individuels** : le plongeon, le patinage en solo, le saut en hauteur, la natation, la gymnastique, l'haltérophilie, etc.
   - **les sports d'équipe** : le soccer, le hockey, le ballon volant, le ballon-panier, etc.
   - **les sports olympiques d'été**, **les sports olympiques d'hiver**, etc.

Certains mots peuvent être reliés à plus d'un aspect.

Pour les plus jeunes, presenter une liste de mots qu'ils devront regrouper sous deux ou trois aspects. Par exemple, **l'école** :

- **les personnes** : les élèves, les enseignants, le directeur, etc.
- **les lieux** : les classes, la bibliothèque, le gymnase, etc.
- **la cour d'école** : le terrain de jeu, le terrain de soccer, la pelouse, etc.

6. « Je voudrais que les récréations soient plus longues. » Demander aux élèves de s'exprimer sur les avantages et les désavantages de cette idée. Trouver des raisons pour justifier chaque aspect présenté.

L'élève sera capable de créer un champ lexical (poésie)

7. Jouer au jeu du *Feu d'artifice* : (pupitres en cercle); choisir le thème/sujet d'un champ lexical; choisir un centre qui tient un bâton de feu d'artifice (objet arbitraire); faire circuler le « Feu d'artifice » jusqu'à ce que le centre dise « Arrêtez »; la personne qui tient le « Feu d'artifice » au moment où le centre a dit « Arrêtez » doit avoir trouvé 5 mots qui appartiennent au champ lexical choisi avant que le « Feu d'artifice » ne lui revienne et explose. Si c'est le cas, il ou elle se retire du jeu. Fonctionne bien avec des groupes de dix élèves.
8. Décrire un bruit, un objet préféré, un endroit sinistre, un manège, un petit animal, un géant, une atmosphère de gêne ou de peur. En bâtissant la banque de mots, mettre l'accent sur les descripteurs (adjectifs).
9. Créer une liste de mots (5 à 10) sur 5 sujets/thèmes. Vérifier la liste des élèves, mélanger les mots et demander à un autre groupe de reconstituer le champ lexical original de chaque sujet et de nommer le thème en question.

L'intention de communication

À l'élémentaire, l'enseignant peut déterminer lui-même l'intention de communication ou le faire avec les élèves. Vers le deuxième cycle de l'élémentaire, il faut amener progressivement les élèves à préciser eux-mêmes leur intention de communication et possiblement la modifier à la suite de la recherche d'information ou en cours de rédaction, si une idée intéressante survient. Dans tous les cas, l'enseignant amène les élèves à cerner l'intention de communication. Elle doit être claire dans la tête du scripteur pour qu'il atteigne son but.

L'intention de communication, c'est la raison pour laquelle on écrit un texte. Elle peut être générale (ex. : informer) ou précise (ex. : informer les élèves au sujet des orages pour qu'ils comprennent les causes de ce phénomène). Chaque production écrite doit viser une intention de communication claire.

Activités pour amener les élèves à cerner une intention de communication

L'élève sera capable d'identifier plusieurs intentions de communication reliées à une situation de communication.

- Apporter un sac opaque (intéressant) contenant des objets mystères (5). Les élèves ont uniquement le droit de toucher pour identifier les objets. Une fois ces objets identifiés, dresser une liste des intentions de communication qui y sont rattachées. Ex. : Un sac contenant un morceau de charbon, une pomme, une illustration des jeux olympiques, un dollar, etc. Voici deux exemples d'intentions de communication qui pourraient être donnés : 1) Je me demande d'où vient le charbon? L'élève pourrait alors faire une recherche pour trouver de l'information sur la formation du charbon, l'histoire de l'utilisation du charbon, l'exploitation du charbon en Alberta, la pollution liée à cette exploitation, etc.; 2) Je me demande combien de sortes de pommes il existe? L'élève pourrait faire un sondage sur les sortes de pommes préférées des élèves de la classe, faire une recherche sur les sortes de pommes, écrire une lettre à un pomiculteur pour connaître l'origine des diverses sortes de pommes, écrire une recette, etc.

- Avoir un invité en classe qui présente un sujet d'intérêt général (ex. : les sports, la culture, les sciences, la littérature jeunesse, les collections ou les passe-temps, etc.). Après la présentation, faire un recensement des intentions de communication possibles à partir

du sujet (ex. : *les sports* – exprimer ses goûts ou ses préférences au sujet des sports pour se faire connaître un peu plus par ses camarades, informer les élèves au sujet des règlements d'un sport pour leur permettre de le comprendre, donner des directives pour montrer comment jouer un sport, écrire une invitation pour participer à un évènement sportif, etc.).

- Un élève raconte que ses voisins déménagent dans un autre pays. Exploiter la situation pour provoquer des intentions de communication réelles (ex. : écrire une lettre pour les remercier d'avoir été de bons voisins, écrire une lettre personnelle pour s'informer au sujet du pays d'accueil, informer les élèves pour les aider à connaître le pays d'accueil, rédiger un court texte pour exprimer son opinion au sujet des déménagements ou au sujet de l'importance d'avoir de bons voisins, etc.).

L'introduction et la conclusion

L'introduction

L'introduction représente environ 10 % d'un texte complet.

L'introduction dans les textes d'information (sans opinion)
L'introduction présente le sujet et les aspects traités.

- Présenter le sujet, c'est mentionner le sujet sur lequel le texte se concentrera.
- Présenter les aspects traités, c'est informer le lecteur du nombre d'étapes (souvent équivalent au nombre de paragraphes) dans le développement.

Ex. : Les Jeux olympiques existent depuis le temps de la Grèce ancienne. Pour vous aider à connaître leur histoire, je me suis posé quelques questions. Qui a eu l'idée de commencer ces jeux à l'époque de la Grèce ancienne? Quel rôle a joué Pierre de Coubertin dans l'histoire des Jeux olympiques modernes? Quand les femmes ont-elles commencé à y participer? Que sont les Jeux paralympiques? Allons voir ce que j'ai trouvé comme réponses à ces questions.

Rendre une introduction intéressante

- Utiliser des statistiques.
- Utiliser des informations captivantes ou surprenantes.
- Utiliser des questions.
- Interpeller son public cible.
- Etc.

La conclusion

La conclusion représente environ 5 à 10 % d'un texte complet. Conclure un sujet, c'est trouver des phrases ou des idées clés qui boucleront un texte et qui indiqueront au lecteur la fin de la lecture.

La conclusion dans les textes d'information (texte descriptif, sans opinion)
La conclusion fait un retour sur le sujet et une projection vers le futur.

Ex. : Les Jeux olympiques ont bien changé depuis l'époque de la Grèce ancienne. De nouveaux sports continuent de s'ajouter et on questionne le fait que les Jeux paralympiques soient séparés du grand événement lui-même. On peut supposer que les Jeux olympiques vont toujours connaître quelques changements.

Les marqueurs de relation

Les marqueurs de relation sont aussi appelés *mots de relation*, *connecteurs*, *connecteurs logiques*. Les marqueurs permettent de créer des liens entre les phrases et entre les idées. Ils assurent la cohérence des idées et la cohésion d'un texte. Ils se placent le plus souvent en début de phrases, mais ils peuvent se retrouver aussi bien au milieu, parfois même à la fin de la phrase.

Le tableau suivant contient les marqueurs de relation les plus fréquemment utilisés à l'écrit.

Nature	Exemples de marqueurs de relation
Introduction	*D'abord, tout d'abord, premièrement, en premier lieu…*
Ajout/Addition	*Aussi, de même, de plus, également, et, voire…*
Séquence	*– Premièrement, deuxièmement, troisièmement…* *– En haut/au-dessus, au milieu/au centre, en bas/en dessous…* *– Tout d'abord, ensuite, puis, finalement…* *– En premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu…* *– Au début/au départ, après, par la suite, enfin…* *– Tout près, un peu plus loin, au fond/en arrière-plan…* *– Au début/au départ, après, par la suite, enfin…*
Conséquence/cause	*Ainsi, donc, alors, en effet, étant donné que, parce que, vu que…*
Explication	*À savoir, car, c'est-à-dire, par exemple…*
Insertion d'un exemple	*En particulier, entre autres, notamment, par exemple, tel est le cas de…*
Contradiction/Opposition	*D'une part… d'autre part, mais… par contre, par ailleurs…*
Concession	*Cependant, certes, il est vrai que, néanmoins, toutefois…*
Insistance	*D'autant plus que, mais, non seulement… mais…*
Comparaison	*Aussi, comme, mieux que, moins, plus, plutôt…*
Conclusion	*Pour conclure, en bref, en conclusion, finalement, en somme, donc, en résumé, en définitive, tout bien considéré, tout compte fait, en fin de compte…*

Les expressions idiomatiques

- L'expression idiomatique équivaut aux termes : *expression, expression populaire, locution* et *idiome*.
- Une expression idiomatique est un groupe de mots ne se traduisant généralement pas mot à mot en une autre langue. Ces expressions représentent la « couleur » d'une langue.
- Les expressions idiomatiques se retrouvent principalement dans les textes littéraires (narratifs), mais certaines d'entre elles peuvent s'insérer dans un texte d'information.
- Une expression peut se trouver dans les sources de référence à partir du mot dominant, c'est-à-dire à partir du nom qui suit le verbe. Dans le cas d'une expression ne contenant pas de nom après le verbe, on utilise le verbe, l'adjectif ou l'adverbe qui le suit, ex. : se faire **lessiver**; se sentir tout **drôle**, ne pas être né **d'hier**. L'expression *avoir le cœur gros* se trouvera sous le mot *cœur*.
- Tous les dictionnaires sont organisés à partir du mot dominant pour la classification des expressions. Le *Multidictionnaire des difficultés de la langue française* est bien aéré dans sa composition de page et d'utilisation conviviale; le *Larousse* est d'écriture plus serrée et en conséquence contient plus d'information. Il existe des dictionnaires spécialisés tel que le *Dictionnaire des locutions* de Larousse.

Enrichir le lexique et les phrases (avec des expressions idiomatiques)

- **L'élève sera capable d'utiliser des expressions idiomatiques dans ses rédactions.**
  - Inviter les élèves à faire un sondage des expressions utilisées dans son milieu : parents, grands-parents, etc.
  - Amener les élèves à découvrir des expressions à partir d'un thème, ex. : le *corps – la tête, les pieds, le cœur* (avec ou sans dictionnaire).
  - Leur faire illustrer ou expliquer par écrit le sens d'une expression.
  - Copier les expressions choisies sur des cartons 4 cm x 12 cm. Couper les cartons en deux arbitrairement, ex. : casser les pieds = casser/les pieds, casser les/pieds. Placer les cartes face contre table; déterminer l'ordre des joueurs. Tourner une première carte; essayer de compléter l'expression en retournant une seconde carte. Compter un point par paire bien appariée; passer au joueur suivant lorsqu'un joueur ne réussit pas à apparier deux cartes.
  - Demander aux élèves de faire décrire les contextes dans lesquels on peut utiliser des expressions.

Le texte descriptif

Dans un texte descriptif, l'auteur décrit ce qu'est ou comment est une chose, un évènement, un problème, une coutume, une croyance, etc. Il énonce une information en traitant de divers aspects d'un même sujet. Un texte descriptif détaille un objet, un lieu, un paysage, un personnage, un animal, une maison, une pièce, ou encore une personne, pour aider le lecteur « à voir, à entendre, à sentir, à apprendre... ». Ces objets, ces lieux, ces personnages sont présentés dans un espace donné. Lorsqu'il s'agit de personnages, on parle plutôt de portrait.

Le portrait, c'est la description d'une personne dont on est prêt à dévoiler l'identité (*situation sociale, nom, âge...*), le physique (*visage, corps, vêtements...*) et/ou ses caractéristiques psychologiques (*portrait moral, caractère...*).

Dans une œuvre littéraire, une description est un passage qui évoque la réalité concrète. Généralement la « séquence descriptive » s'insère dans un texte comportant une autre dominante, la dominante narrative par exemple. Elle constitue une pause dans la narration.

Caractéristiques

- But : INFORMER (faire connaître)

Les fonctions du texte descriptif

Dans un texte d'information :
- communiquer un savoir sur le réel : fonction informative, documentaire.

Dans un texte littéraire :
- renforcer la vraisemblance d'une histoire : fonction réaliste;
- livrer des métaphores, des connotations..., dont la valeur est symbolique; la description devient alors l'image d'une autre réalité : fonction poétique;
- jouer un rôle dans le développement d'un récit (pour donner des indices importants afin de bien comprendre l'intrigue) : fonction narrative.

- **Provenance de l'information** : encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique, manuels scolaires, manuels d'instructions, Internet, expériences personnelles (utilisation de nos cinq sens), etc.

- **Ton** : neutre, objectif, didactique ou dans le cas d'un portrait, ton parfois subjectif. Souvent, le romancier préfère la description subjective, associée à l'action et à la perception d'un personnage.
- **Vocabulaire** : dénotatif, parfois spécialisé (technique), parfois subjectif.

Formes

Texte, compte rendu, nouvelle journalistique, itinéraires, procédures scientifiques, règles de grammaire, publicité, portraits, etc. Le texte descriptif peut également être utilisé dans le cadre de compte rendu, de consignes ou dans la rédaction d'articles d'encyclopédie décrivant des êtres ou des choses. Dans ce type d'articles, on n'explique rien, on ne fait que relater des faits.

Procédés

Définition, comparaison, reformulation, exemple, paraphrase, etc.

Sujet

Tout sujet concret ou dans le cas du portrait moral, un sujet abstrait.

Organisation et contenu

En général, la progression de la description est à thème divisé : un thème d'ensemble est développé en sous-thèmes (aspects à traiter) correspondant souvent à autant de paragraphes.

Le texte descriptif se divise en trois grandes parties qui sont, elles aussi, divisées en plusieurs parties.

Un texte descriptif est organisé selon une structure que l'on appelle souvent « arbre descriptif », qui se compose de **l'objet ou du thème décrit** (ex. : une maison). Celui ci est décomposé en **éléments** ou sous-thèmes (ex. : la façade, le balcon, l'entrée...), eux-mêmes décomposés en **sous-éléments** (ex. : fenêtres, porte...). Ces éléments sont reliés entre eux par des **mots de liaison** permettant au lecteur de se repérer dans l'espace (*ici*, *plus haut*...). Les éléments sont souvent développés par des expansions du groupe nominal (adjectifs, compléments du nom, subordonnées).

PLAN	Longueur approximative*	*Éléments linguistiques*
Introduction – Sujet amené (*phrase pour capter l'attention ou piquer la curiosité du lecteur*) – Sujet posé (*identification du sujet traité*) – Sujet divisé (*aspects abordés*)	→ 3 à 6 lignes	– *Utilisation de phrases déclaratives ou interrogatives.* – *Recours à l'énumération pour la présentation des aspects abordés dans le texte.*
Développement* – Aspect 1 – Aspect 2 – Aspect 3	→ 12 à 24 lignes (4 à 8 lignes à chaque paragraphe) *Habituellement, 2 ou 3 paragraphes peuvent suffire.*	– *Utilisation de la pronominalisation (le, la, l', en, etc.), de la substitution lexicale et des marqueurs de relation (premièrement, deuxièmement, d'une part, d'autre part, de plus, aussi, enfin, en premier lieu, pour débuter, etc.)*
Conclusion – Retour sur le sujet – Projection vers le futur ou souhait (*optionnel*)	→ 2 à 6 lignes	– *Utilisation des marqueurs de relation (pour conclure, en conclusion, en bref, en somme, alors donc, en résumé, etc.)*

* *On doit trouver une seule idée explicative par paragraphe dans le développement.*

Autres éléments linguistiques (normalement en début de paragraphe)

- Pour la reprise du sujet : (Ex. : Si le sujet est *La maison de mes rêves*, on pourrait dire : *Cette demeure…* ou *Elle est…*, etc.).
- Emploi fréquent de phrases déclaratives, affirmatives ou négatives.

Caractéristiques linguistiques pour reconnaître un texte descriptif :

- Le lexique utilisé comprend en général beaucoup de noms et d'adjectifs servant à caractériser l'objet, le lieu ou le personnage ainsi que des indications de lieux (repères spatiaux qui structurent le lieu), par exemple, « ici », « plus loin », « sur ».
- On trouve des expansions du groupe nominal (de nombreux noms complétés par des adjectifs qualificatifs, par des compléments du nom ou par des propositions relatives).
- Il y a présence de verbes à l'imparfait ou au présent de l'indicatif (pour exprimer la vérité générale). On retrouve beaucoup de verbes de perception (surtout visuelle). Les verbes sont souvent des verbes d'état*, mais on trouve aussi des verbes de mouvement.
- Le point de vue (point de mire) : l'objet est décrit au travers du regard du narrateur.
- Souvent il n'y a pas de destinataire précis.

* *On devrait toutefois éviter le plus possible l'emploi des verbes d'état.*

Présentation visuelle (éléments graphiques)

- Présence d'intitulés
  - titres, sous-titres, chapeau**, intertitres
- Présence d'illustrations
  - photos et schémas accompagnés de légendes
- Recours aux procédés de formatage
  - gras, italique, encadrés (ces derniers peuvent prendre la forme de figures géométriques diverses)

** *Le chapeau d'un texte est un court paragraphe qui, généralement, suit immédiatement le titre.*

Suggestions de projets d'écriture d'un texte descriptif

L'élève développera son habileté à élaborer une description.

- Identifier 10 sujets de description d'intérêt général.
- Identifier 10 lieux à décrire (faisant partie de son environnement).
- Identifier les parties caractéristiques du sujet suivant : « mon ami préféré ».
- Faire son portrait physique ou le portrait de son idole.

Le texte narratif

Le texte narratif est une histoire réelle ou fictive. Avec un texte narratif, l'auteur explore le monde de l'imaginaire, partage sa vision du monde et joue avec les mots. En suivant un schéma narratif (pour la nouvelle, le conte, le récit, le roman) ou une forme précise (le dialogue pour la pièce de théâtre, les strophes et/ou la rime pour le poème), l'auteur décrit, analyse, critique et divertit par l'entremise de personnages et/ou d'une utilisation colorée de la langue en créant des effets dramatiques, humoristiques, de surprise (rebondissement), de vraisemblance, d'exagération, d'ambiguïté, etc.

Caractéristiques

- **But** : DIVERTIR (pour faire réfléchir ou pour amuser)
- **Provenance de l'information** : expériences personnelles (principalement) ou des documents de référence (s'il y a une partie documentaire dans le texte)
- **Ton** : varié (selon l'effet désiré)
- **Vocabulaire** : connotatif (principalement); souvent varié (selon l'effet désiré)

Formes

Récit, nouvelle, conte, fable, monologue, saynète, pièce de théâtre, bande dessinée, chanson, poème, acrostiche, jeu de mots, proverbe, dicton, etc.

Procédés

Accélération, retour en arrière, anticipation, rebondissement, description, dialogue, monologue intérieur, aparté, rime, etc.

Sujet

Tout thème ou idée

Organisation et contenu

Le texte narratif décrit une succession de faits qui s'enchaînent (voir l'annexe suivante pour les composantes du schéma narratif et les Annexes 24 à 28 pour des exemples de schémas narratifs). Le texte poétique met l'accent sur le rythme, la sonorité et la symbolique des mots et des images.

Les composantes du schéma narratif

L'élève de l'élémentaire est amené à imaginer et à rédiger ses propres récits. Une bonne connaissance du schéma narratif lui permet de créer des histoires qui respectent les composantes essentielles d'un récit bien structuré.

Voici les définitions des quatre composantes du schéma narratif*.

▶ La situation initiale

C'est le commencement de l'histoire, le point de départ. La situation présentée est souvent banale, ordinaire, anodine. En voici quelques exemples :

Une femme du quartier *va faire une promenade*...	dans le parc.
Trois jeunes filles *construisent un château de sable*...	sur la plage des Fantômes fous.
Ta cousine *va faire la cueillette de saskatoons*...	par un bel après-midi ensoleillé.
Tu *te rends à ton cours d'éducation physique*...	par un matin froid.
Ta mère *s'achète un nouveau jeu électronique*...	au grand magasin virtuel du centre commercial.

- La situation initiale permet, la plupart du temps, de présenter :
  - le personnage principal ou les personnages du récit (voir mots en **caractères gras** dans les exemples ci-dessus);
  - la première action qu'il pose (voir mots soulignés dans les exemples ci-dessus).

- La situation permet, parfois, de présenter :
  - le ou les lieux où se déroule l'action de départ (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - le moment ou le temps précis où se déroule cette action (voir mots en caractères réguliers dans les exemples ci-dessus);
  - de courtes descriptions, soit du personnage principal, des lieux ou autres détails pertinents à l'histoire.

* Certains renseignements dans l'Annexe 5 sont puisés du CD-ROM intitulé : *Magimot et le récit d'aventures* (Version 3.1), un outil développé par un enseignant en collaboration avec la Commission scolaire de la Capitale (Québec) pendant l'année scolaire 2000-2001. Pour plus d'information sur ce CD-ROM, communiquer avec cette commission scolaire par téléphone au (418) 686-4040.

À noter que ce CD-ROM est soumis pour la consultation de l'enseignant uniquement. **Il n'a pas été évalué par le Comité « Reconnaître les différences et promouvoir le respect »** d'Alberta Learning. Avant de suggérer aux élèves la consultation de ce CD-ROM, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu ne pourrait, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

▶ L'élément déclencheur (évènement perturbateur)

C'est le moment de l'histoire où la vie du personnage principal change. Un évènement perturbateur est essentiel à l'évolution du récit. Sans lui, il n'y a ni aventures, ni péripéties.

L'élément déclencheur peut être :

Une personne, un animal, un objet, un obstacle, une menace, un danger, une surprise, un doute, une faute d'attention, etc.	qui perturbe, trouble ou transforme	la vie du personnage principal.

Remarque :
Dans un récit d'une à deux pages, l'élément déclencheur est présenté :

- dans une seule phrase ou un court paragraphe;
- souvent dès le deuxième paragraphe, après la description des lieux et des personnages.

▶ Le déroulement (ou le développement)

C'est l'ensemble des actions, des évènements ou des péripéties qui découlent de l'élément déclencheur. Le déroulement permet également de préciser les réactions du personnage principal aux évènements qui surviennent (et aussi celles des personnages secondaires).

En racontant les diverses péripéties, il faut :

- montrer comment l'évènement perturbateur bouleverse la vie du héros;
- présenter la difficulté, l'obstacle, ou la menace principale que le héros doit surmonter;
- décrire les réactions du héros et des autres personnages face à la menace;
- préciser les moyens utilisés par le héros pour surmonter l'obstacle en question.

▶ La situation finale

C'est la façon dont se termine l'histoire, par la réussite ou l'échec du personnage principal vis-à-vis de l'obstacle qu'il a eu à surmonter. La situation finale permet aussi de décrire comment sera la vie du héros ou celle des personnages secondaires (et les lieux où ils ont évolué) après avoir surmonté ou affronté l'obstacle. C'est le retour à la situation normale.

Remarque :
Dans un récit d'une à deux pages, la situation finale est présentée :

- dans un seul paragraphe;
- souvent, dans le dernier paragraphe du texte.

Processus d'écriture et traitement de texte

Le « traitement de texte » est un outil d'écriture qui comporte des facilités remarquables en ce qui touche l'effacement, la correction, l'insertion, le remplacement, le déplacement (de mots, de phrases, de paragraphes,) ainsi qu'en ce qui concerne la mise en pages, la conservation des versions provisoires d'un texte, la collection de textes originaux (portfolio), etc.

Si le traitement de texte à l'ordinateur n'améliore pas sensiblement les compétences en écriture de son utilisateur, il constitue toutefois un outil de choix dans la pédagogie de l'écriture. Il est, en effet, un « déclencheur d'écriture » puisqu'il peut donner à l'élève, dans bien des cas, l'envie de produire; il est aussi un « facilitateur d'écriture » puisqu'il rend plus aisées les opérations essentielles à la réécriture; il est aussi un « outil de socialisation » puisqu'il donne rapidement accès à un texte mis en pages et imprimé. Comme l'outil informatique offre à l'enseignant et à l'élève scripteur les diverses « étapes lisibles d'un texte » en cours d'élaboration, il peut faciliter l'évaluation du processus d'écriture.

A. Les paramètres d'un projet d'écriture

1. Le contexte de la tâche :

- *Pourquoi écrire?*
- *Sur quel sujet?*
- *À quel titre?*
- *Pour qui?*
- *Dans quel contexte?*
- *Quel est l'enjeu de cette production?*

2. Les connaissances disponibles :

- Connaissances du thème sur lequel on écrit.
- Connaissances du fonctionnement de la langue et de la grammaire du texte (structure).
- Connaissances de la situation de production (y compris le public cible, les ressources disponibles, etc.).

3. Le processus d'écriture

AVANT Le rédacteur planifie son travail.	Conception – Organisation – Spécification de l'intention de communication et des critères de réussite
PENDANT Le rédacteur fait une ébauche de son texte.	Rédaction du premier jet
Le rédacteur, à tout moment, révise son texte.	Version provisoire du texte Relecture – Mise au point
Le rédacteur rédige une copie au propre.	Version finale Édition et mise en pages
APRÈS Le rédacteur fait un retour sur le projet.	Réflexion sur ses acquis (connaissances) et sur ses habiletés de scripteur

B. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de planification*

1. Remue-méninges

L'élève peut :

- noter toutes ses idées avant de rédiger, en vue de traiter ce réservoir d'idées comme remue-méninges à consulter et à utiliser lors de la production du texte;
- de constituer le squelette de son plan et d'insérer des paragraphes sous chacune des idées présentées, celles-ci pouvant servir de titres provisoires.

2. Plan

L'élève peut :

- créer son plan ou schéma en organisant facilement les idées retenues au moment du remue-méninges, par ordre de priorité, et ce, grâce au déplacement aisé de mots et de phrases (déplacement beaucoup plus rapide et plus propre que sur papier);
- en cours de rédaction, revenir à son plan pour ajouter ou supprimer des idées, ou bien en modifier le classement. (Utiliser le mode « Hiérarchisation » du traitement de texte dans *Format*, sous « Puces et numéros ».)

3. Paramètres et critères de production

L'élève peut :

- sauvegarder un document qui spécifie les paramètres et les critères de production d'un texte et y recourir n'importe quand pendant le projet.

C. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de gestion* (rédaction du premier jet et de la version provisoire du texte)

1. Premier jet du texte

L'élève peut aisément :

- remanier les phrases, grâce aux déplacements, aux copies, aux suppressions et aux ajouts propres et rapides que permet le traitement de texte;
- reconstruire des paragraphes : couper en deux un paragraphe jugé trop long, déplacer un paragraphe vers un endroit plus approprié dans le texte, etc.;
- insérer automatiquement, dans le texte en cours de production,

certains éléments qu'il tire de textes rédigés et enregistrés antérieurement, ou tirés d'une autre source (ex. : Internet). Ensuite, l'élève essaiera de reformuler certaines parties (tirées d'Internet) pour respecter le droit d'auteur et donner au texte une note personnnelle, ou sinon il devra citer la source, s'il conserve l'information telle quelle;

- fournir une copie lisible des modifications apportées à son texte en sauvegardant son document à différentes phases de la rédaction, sans que subsiste aucune rature, surcharge, renvoi, etc. *Chaque version du texte, aussi provisoire soit-elle, s'affiche et s'imprime toujours à la perfection, ce qui la rend plus facilement contrôlable par l'auteur ou par le correcteur. À condition de varier le nom du fichier de sauvegarde du texte, le traitement de texte permet de conserver les versions successives de la rédaction et de les comparer entre elles;*
- découper à l'avance son récit, s'il y a lieu, en chapitres distincts préétablis.

2. Révision globale du texte

L'élève peut effectuer la relecture de son texte de deux façons :

- soit à l'écran;
- soit sur papier, après avoir imprimé le texte au moyen d'une imprimante.

3. Révision de la grammaire du texte

L'élève peut :

- réviser la planification, la cohérence et la structure de son texte à l'écran. Toutefois, cela paraît plus difficile à réaliser à l'ordinateur que sur papier puisque, sur l'écran, on ne dispose que d'un nombre restreint de lignes; dans ce cas, il suffit d'imprimer le document sur papier avant de procéder à la révision de la grammaire du texte.

4. Révision de la grammaire de la phrase

L'élève peut :

- faire la correction orthographique et syntaxique de son texte en s'aidant ou non d'un vérificateur orthographique ou grammatical (correcteur).

D. Avantages de l'utilisation de la technologie *à l'étape de gestion de la version finale du texte* (mise en pages)

Mise en forme du texte

L'élève peut :

- modifier la présentation de son texte, sa mise en pages, la mise en forme des caractères (gras, italique, souligné, etc.) et des paragraphes (marges, espaces, titres, alinéas, etc.);
- ajouter des éléments visuels (pour appuyer l'information de son texte ou en agrémenter la présentation (tableaux, graphiques, illustrations électroniques [clip art], photos, etc.).

E. Autres considérations liées au traitement de texte

Motivation de l'élève

On peut supposer que, grâce à cet outil attrayant et performant qu'est l'ordinateur :

- l'élève prendra **plaisir à écrire**. En voyant son texte toujours propre, bien présenté, sans aucune rature, il se sent satisfait et valorisé. De son côté, l'enseignant reçoit un texte clair et lisible et ainsi, plus facile à corriger.

- l'élève acceptera de **retravailler** son texte, même plusieurs fois, puisque ce remaniement ne nécessite pas une recopie totale. Il ne se contente pas non plus d'écrire un nombre de lignes minimum. Au contraire, les productions sont plus fournies, notamment parce que la limite visuelle de la « page » a disparu : le texte se termine lorsqu'il est « achevé » et non quand il atteint la fin de la page.

- l'élève sera **libéré de la contrainte** que constitue la **calligraphie** de son texte et de l'influence indirecte que peut avoir celle-ci sur l'évaluation de sa production.

De plus, l'utilisation du traitement de texte dépasse la seule impression sur papier. En effet, ce texte électronique peut être récupéré en vue de sa **réutilisation dans des productions multimédias** telles que des pages Web, du courrier électronique, des hypertextes, etc. Pour les élèves qui ont des difficultés particulières à écrire, à cause de déficiences physiques (ayant trait, par exemple, à la motricité fine)..., l'ordinateur leur donne une autre approche de la relation existant entre la main et

l'œil. Ceci peut, dans certains cas, **aider à corriger un manque d'aisance** souvent frustrant pour eux.

Quand l'**élève** rédige un texte, il se pose d'emblée diverses questions liées à l'élaboration de celui-ci. Le traitement de texte est pour lui un outil dédramatisant : il peut risquer toutes sortes de manipulations sur un texte, de reformulations, de changements, … car, avec un traitement de texte, rien n'est définitif, toute faute peut être corrigée sans laisser de traces.

L'élève peut aussi commencer à écrire où il veut, dans le développement de son texte, et ainsi, « délinéariser » son écriture. En cas de changement ou de reformulation, le texte n'a pas besoin d'être réécrit dans sa totalité. L'élève se libère ainsi des tâches répétitives et lassantes qui sont souvent inhérentes à certaines activités en français. Ajoutons qu'à tout moment, il lui est aisé aussi de reprendre un travail inachevé qu'il a dû interrompre (interruption liée, par exemple, aux contraintes horaires).

Enfin, **l'enseignant et l'élève** découvrent et analysent ensemble les versions successives du travail réalisé. Ces diverses versions peuvent être considérées comme des évaluations formatives, alors que la version « définitive » servira à une évaluation sommative. Cette perspective nouvelle de productions scripturales successives permet de faire l'enseignement stratégique du processus d'écriture.

L'apport des pairs dans le processus

Le recours à l'ordinateur favorise le **travail en groupe**. En effet, la visibilité du texte sur l'écran d'ordinateur et les facilités qu'offre le traitement de texte de modeler le travail au cours de son élaboration, contribuent à un environnement ouvert qui permet à chaque membre du groupe d'intervenir directement. Les élèves travaillant face à l'écran, en groupes de deux ou trois, peuvent alternativement prendre des rôles différents : par exemple, l'élève au clavier est le compositeur-producteur, tandis que l'autre est le lecteur-éditeur dont les commentaires et les suggestions servent de point d'appui à l'avancement de la pensée, ou de l'idée, ou à une meilleure formulation.

Quant à l'enseignant, il est considéré par ses élèves comme leur « **personne-ressource** » et, la plupart du temps, intervient à la demande de l'élève, qui, de ce fait, est particulièrement attentif à l'explication fournie. Les pairs peuvent aussi jouer ce rôle consultatif.

L'archivage et la réécriture

Il est possible de conserver des textes divers, textes d'auteurs célèbres et textes d'élèves, et de créer ainsi une banque de textes selon divers genres, que l'on peut travailler ultérieurement, en appliquant la relation « lecture/écriture ».

L'enseignant peut aussi inviter les élèves à travailler toutes sortes de textes, y compris les textes publiés, en leur faisant changer, compléter, manipuler des phrases, des sections, etc. dans un concept d'intertextualité.

Enfin, les informations collectées dans Internet peuvent facilement être récupérées (au moyen du copier/coller) en vue de leur exploitation par réécriture. Il faut alors tenir compte des sources et des droits de reproduction.

Limites du traitement de texte par rapport aux élèves

La vision spatiale du texte est réduite puisque l'écran classique d'un ordinateur ne montre pas l'entièreté de la page-papier. Cela pourrait déranger certains élèves qui ont besoin de mettre à plat les différentes pages de leur texte. Chez certains élèves, le maniement de la plume ou le tracé des lettres sont eux-mêmes sources de plaisir, tandis que la frappe au clavier ne leur procure pas la même sensation.

Le maniement technique du traitement de texte nécessite une initiation suffisante afin d'éviter que des problèmes techniques ne viennent perturber le travail d'écriture des élèves. Cette initiation peut, au départ, se limiter aux opérations qui permettent de traiter véritablement du texte, c'est-à-dire insérer, supprimer, déplacer, remplacer des mots, des phrases ou des paragraphes.

Un des effets possibles des progrès rapides en technologie et en informatique est la désuétude de certains logiciels de traitement de texte. Il faut s'assurer que le matériel auquel l'élève a accès ne demande pas une manipulation trop complexe.

Il faut limiter le temps que les élèves consacrent à la « mise en pages » de leur texte; l'essentiel de leur temps doit, en effet, être réservé au travail d'écriture proprement dit.

Le traitement de texte ne peut pas être le seul support d'écriture; l'écriture manuscrite conserve pleinement son droit de cité.

F. Le processus d'écriture avec le traitement de texte

Voici les étapes à suivre pour favoriser la réussite d'un projet d'écriture en recourant au traitement de texte :

1re étape	• Définir la tâche d'écriture • Définir les enjeux de l'écriture • Définir les critères de réussite		
2e étape	Les élèves expérimentés écrivent directement le début de leur texte en traitement de texte.		Les élèves inexpérimentés écrivent le début de leur texte à la main.
3e étape	Les élèves poursuivent leur rédaction à l'aide du traitement de texte.	Les plus expérimentés servent de moniteurs aux moins expérimentés.	Ces élèves recopient à l'ordinateur le début de leur texte, puis continuent leur rédaction directement à l'aide du traitement de texte.
4e étape	• Impression sur papier du premier jet et des versions provisoires, suivie de : – l'analyse des différentes versions du texte, – la redéfinition des critères de réussite, – l'amélioration des versions provisoires : modifications apportées sur le texte imprimé en utilisant un jeu de flèches et de soulignement pour indiquer les ajouts, les suppressions et les déplacements à faire.		
5e étape	• Modifications sur écran : – intégrer les modifications issues de la 4e étape décrite ci-dessus. – apporter de nouvelles corrections lors de cette relecture sur écran.		
6e étape	Poursuite du travail d'écriture, de préférence directement avec le traitement de texte.		
Ensuite	Utiliser la même procédure d'écriture pour la suite de la production : faire alterner le travail sur écran et le travail sur papier.		

Remarque. *– Le processus ci-dessus peut être adapté selon les compétences des élèves et le genre de projet.*

G. Réflexions sur la mise en pages

Dans tout traitement informatique d'un texte, la mise en pages est une activité qui se situe après l'écriture du texte. En effet, le souci principal de l'enseignant de français doit être d'amener d'abord ses élèves à écrire et à retravailler leurs propres textes. Mais on sait aussi que la lisibilité et l'efficacité d'un texte dépendent également de sa « mise en pages »; cela nécessite donc, notamment, les apprentissages suivants :

- la gestion des caractères : polices, tailles, styles (italique, gras, souligné...), etc.;
- l'organisation spatiale du texte, c'est-à-dire la gestion des espaces : marges, alinéas, retraits, interlignes, paragraphes, alignement, etc.;
- les mises en pages liées aux genres de textes, selon qu'il s'agit d'article de presse (en colonnes), de poésie, d'une lettre, d'un dialogue théâtral, d'un message publicitaire, etc.

Cependant, en classe, l'essentiel du temps doit être consacré à l'élaboration du texte, beaucoup plus qu'à sa mise en pages. Celle-ci pourrait fort bien être réalisée et développée, soit dans un contexte d'interdisciplinarité, soit à domicile par les élèves eux-mêmes.

Dans tous les cas, l'enseignant peut attirer l'attention des élèves sur la nécessité d'utiliser correctement le traitement de texte et sur quelques éléments concernant la mise en pages, soit la gestion des marges, des polices et des titres. Toutefois, ses attentes à l'égard des élèves ne devraient pas être aussi élevées que celles d'un éditeur ou d'un typographe.

Adaptation de : *Le traitement de texte au cours de Français – langue maternelle* par la Commission « Français et Informatique ».
Tiré du site Web : http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/ttextes/

Schéma d'un remue-méninges

Les activités et les jeux que j'aime

Mes activités ou mes jeux	Pourquoi j'aime ces activités
Ce que j'aime faire seul :	
Ce que j'aime faire avec une personne ou un animal de compagnie :	
Ce que j'aime faire avec toute ma famille (ou avec mes amis) :	
Mes sports préférés :	
Mes activités artistiques préférées :	

Schéma d'un remue-méninges

EXPLORER DIVERS ASPECTS D'UN SUJET

Sujet : _____

1er aspect : _____	2e aspect : _____	3e aspect : _____

4e aspect : _____	5e aspect : _____

Planification d'un projet d'écriture

TRAVAIL INDIVIDUEL

Type de texte à produire

Temps alloué

Sujets possibles
(par ordre de priorité)

Exigences de la tâche

- *Préciser les attentes par rapport à la tâche (voir critères de notation).*
- *Délimiter les tâches dans le cas d'un travail en équipe.*

Public cible
(caractéristiques générales, degré de familiarité avec le sujet ou avec le type de texte, etc.)

Ressources disponibles

Autres éléments
(procédés à utiliser, marqueurs de relation, illustrations, etc.)

Planification d'un projet d'écriture

TRAVAIL EN ÉQUIPE

Projet d'écriture : _____ Date de remise : _____

Temps disponible pour la préparation : _____ Du ____ au _____

Nbre de périodes accordées en classe : _____

Membres de l'équipe

1.

2.

N° de l'équipe : _____ 3.

But personnel visé dans la réussite de ce texte		PRÉFÉRENCES
	1. Nom : But :	
	2. Nom : But :	
	3. Nom : But :	

(suite)

Préparation du projet d'écriture

Tâches générales	Tâches particulières/Responsables/Décisions	Date
– Choix du sujet – Choix des aspects à traiter – Identification du public cible – Choix du format final du texte		
Recherche de l'information		
Écriture des grandes lignes du texte	Première ébauche Révision Format final	
Autres détails		

Plan

DÉCRIRE UN ENVIRONNEMENT OU UN ÉVÈNEMENT

ENVIRONNEMENT ou ÉVÈNEMENT :

INTENTION DE COMMUNICATION :

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :

Mots clés 1

Mots clés 2

Mots clés 3

PHRASE DE LA FIN :
(Réactions personnelles)

Plan

EXPRIMER SES GOÛTS OU SES PRÉFÉRENCES

SUJET :
(goûts, préférences, sentiments ou émotions, etc.)

INTENTION DE COMMUNICATION : _____

PHRASE DE DÉPART :

DÉTAILS :
(sensations, images, souvenirs)

1re raison

2e raison

3e raison

PHRASE DE LA FIN :

Plan

EXPRIMER SES INTÉRÊTS ET SES OPINIONS

TITRE :

INTENTION DE COMMUNICATION :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :

1re raison :

Exemples à l'appui :

2e raison :

Exemples à l'appui :

3e raison :

Exemples à l'appui :

CONCLUSION :

Plan

TEXTE DESCRIPTIF
(développer quelques aspects d'un sujet choisi)

TITRE :

INTENTION DE COMMUNICATION :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT :
(aspects choisis)

1er aspect	2e aspect	3e aspect	4e aspect
Mots clés	Mots clés	Mots clés	Mots clés
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

CONCLUSION :

Plan général pour un texte d'information

SUJET TRAITÉ :

INTENTION DE COMMUNICATION :

INTRODUCTION :

DÉVELOPPEMENT : 1er aspect :

2e aspect :

3e aspect :

4e aspect :

CONCLUSION :

Protocole d'une lettre personnelle

DIVERS ÉLÉMENTS		Exemples
LIEU ET DATE	→	*Calgary, le 24 octobre 2010*
APPEL	→	*Chère Annie/Cher Alain,*
Paragraphe 1	⇢	*Comment ça va? Ça fait longtemps que je t'ai écrit et je me disais que…*
Paragraphe 2	⇢	*De mon côté, les choses roulent. Depuis le mois passé, je travaille…*
Paragraphe 3	⇢	*D'autre part, j'ai entendu dire que tu avais…*
SALUTATIONS	→	*Je te laisse là-dessus. J'attends de tes nouvelles. À bientôt!*
SIGNATURE	→	*Ton ami de toujours, Stéphane*

N.B. – Les longues flèches noires indiquent les éléments essentiels d'une lettre personnelle. Les flèches pointillées divisent le corps de la lettre en paragraphes. Le nombre de paragraphes peut varier selon le contenu de la lettre.

– Tenir compte de la ponctuation dans la présentation de la date et du lieu ainsi que dans l'appel. On trouve un seul alignement à gauche de tous les éléments dans cette lettre.

Schéma narratif

(1re – 3e année)

Je prépare mon histoire

Début
(situation de départ)

Où?

Quand?

Qui?

Problème
(élément déclencheur)

Quel est le problème du personnage principal?

Quelle est sa réaction?

Milieu
(déroulement)

Qu'est-ce que le personnage fait pour résoudre son problème?

Fin
(dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?

Schéma de récit avec mots clés

_____

Titre : _____

L'histoire se passe _____ .

_____ est un personnage qui _____

_____ .

Un problème survient lorsque _____ .

Après cela _____ .

Ensuite _____

_____ .

Le problème est réglé lorsque _____

_____ .

À la fin _____ .

Source : Jocelyne Giasson. *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 1990.

Schéma narratif

(4e – 6e année)

Situation initiale :

Personnages principaux :

Lieux :

Temps/Époque :

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement :

Actions entreprises à la suite de l'événement déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement :

Action finale :

Résultat de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face au résultat final :

Schéma narratif

RÉCIT COMPRENANT PLUS D'UN ÉVÉNEMENT

SITUATION INITIALE
Personnages principaux :

Lieu(x) :

Temps/Époque :

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

DÉVELOPPEMENT : Actions entreprises à la suite de l'événement déclencheur (par ordre chronologique) et autres événements perturbateurs :

Action 1 :

Événement perturbateur :

Action 2 :

Autre événement perturbateur, s'il y a lieu :

Action 3 :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à ces actions et événements :

DÉNOUEMENT :

Action finale :

Résultat de l'action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Schéma narratif

PLUS DÉTAILLÉ

SITUATION INITIALE
Personnages principaux

Grandes caractéristiques des personnages
(traits physiques et psychologiques, caractéristiques socioculturelles)

1. →

2. →

3. →

Temps/Époque

Lieu(x)

Action principale (intrigue)

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR
Évènement qui déclenche l'action (ou qui perturbe la vie du personnage principal)

DÉVELOPPEMENT
(Actions entreprises à la suite de l'évènement perturbateur)

Action 1

Action 2

Action 3

Autre action ou description des sentiments/réactions des personnages

DÉNOUEMENT
(FIN)

Action finale

Résultat de l'action finale

Planification d'une demande de conférence

_____

(durée : ___ minutes)

Ton nom : _____

Titre de ton travail : _____

Ton intention d'écriture : _____

Ton destinataire : _____

Ma demande d'aide est :

_____

_____

Avec qui je fais la conférence :

- _____
- _____
- _____
- _____

Quel(s) conseil(s) as-tu reçu(s)?

_____

_____

_____

_____

Source : CyberScol, Jeunes Auteurs avril 1999 (François Perras, Robert David, Maryse Galipeau) : http://felix.cyberscol.qc.ca/ja (page du site : http://felix.cyberscol.qc.ca/ja/Maison/ficonf.htm)

Suggestions de lecture et de sites Web

Suggestions de lecture

Préfontaine, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*, Québec, Les Éditions logiques, 1998, 381 p.

Ce livre offre des pistes intéressantes pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire quant à l'enseignement du processus d'écriture, en plus de fournir des tableaux (ex. : marqueurs de relation), plusieurs grilles d'autoévaluation ainsi que des idées pertinentes de projets d'écriture.

Suggestions de sites Web (sur l'écriture de textes)

À noter que les sites Web ci-dessous sont soumis **à l'enseignant à titre d'information uniquement**. CES SITES NE SONT PAS AUTORISÉS PAR ALBERTA LEARNING. Avant de proposer ces sites aux élèves, l'enseignant doit absolument s'assurer que le contenu des sites ou les liens suggérés ne pourraient, en aucun cas, heurter la sensibilité de ses élèves ou de la communauté.

Le coin des écrivains
http://www.multimania.com/egrison

Un site permettant aux jeunes de participer à des projets d'écriture. On y trouve, entre autres, la présentation du projet d'écriture proposé dans le site, d'une démarche d'écriture, de sujets d'écriture, de grilles d'autoévaluation et de critères d'évaluation, de textes écrits par les jeunes, etc.

L'expression écrite à l'école primaire au cycle des approfondissements
http://hometown.aol.com/User509067/Page1.html

On retrouve dans ce site des travaux d'élèves, des sujets d'écriture et des exemples de leçons.

Le grand atelier des petits poètes
http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes

Un site permettant aux jeunes de participer à des projets d'écriture poétique. On y trouve, entre autres, des poèmes d'enfants regroupés par thèmes ou par sujets, des jeux d'écriture, le bureau des enseignants, etc.

Jeunes auteurs
http://felix.cyberscol.qc.ca/ja/accueil.html

La section **Maison d'édition** de ce site comprend une démarche d'écriture proposée aux élèves. On y trouve aussi quelques schémas. Les diverses sections sont en cours d'élaboration.

Magimo, récit d'aventures
http://www.magimo.com

On propose, dans ce site, une démarche pour accompagner les élèves dans leur processus d'écriture d'un récit. Les écoles peuvent s'inscrire pour avoir accès au site complet. Au moment de l'impression du présent document, on y annonçait que le site de démonstration serait bientôt disponible.

Pistes pédagogiques
http://ecoles.uneq.qc.ca/pistes.html

On y trouve, entre autres, des pistes d'activités d'écriture.

PRÊTE-MOI TA PLUME!
http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/plume

On propose, dans ce site, une démarche pour accompagner les élèves dans leur processus d'écriture. Le site comprend une section pour les enseignants [le cadre de référence] et une section pour les élèves [le logiciel-outil].

Références

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 1re année, Français langue première. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 4e année, Français langue première. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 5e année, Français langue première. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 1re année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 4e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

ALBERTA LEARNING. *Modèles de rendement langagier*, 5e année, Français langue seconde – immersion. Direction de l'éducation française, Edmonton, 2000.

Drevillon, Jean-Pierre. *Jean Talon* :
http:/pages.infinit.net/historia/talon.html

Lemieux, Louis-Guy. *Le grand espoir déçu* :
http://www.lesoleil.com/documents2/nouvfrance/article11.stm
On peut aussi accéder à ce document en utilisant le lien suivant : *Le centre de généalogie francophone d'Amérique* (http://www.genealogie.org). Suivre le cheminement suivant : *Ancêtres et histoire* (http://www.genealogie.org/histoire.htm), *Histoire d'Amérique* (http://www.genealogie.org/histoire.htm), *La colonie française* (http://www.genealogie.org/histoire/histo.htm) et consulter le tableau à l'année 1672.

Musée de la Nouvelle-France – Société du Musée canadien des civilisations. *Jean Talon et le paysage seigneurial* :
http://www.civilisations.ca/vmnf/popul/seigneurs/11-fr.htm
Site du *Musée canadien des civilisations* (http://www.civilisations.ca), section *le Musée virtuel de la Nouvelle-France*.